HARCERSTWO

Rok IV Nr. 2

ROK IV Nr. 2

HARCERSTWO

Organ
Naczelnictwa Związku
Harcerstwa Polskiego

Kwiecień — Czerwiec

WARSZAWA — 1937

Druk W. Majchert i Syn W-wa. Solec 87 tel. 651-29.

Szkice ideowe

„Gdzie idzie o sprawę publiczną, o dobro kraju, niech tam nigdy nie stawają obywatele, co ani są ciepli ani zimni, co z tą i z tą stroną trzymają i czy to przez słabość jakąś umysłu czy też przez wzgląd na jakieś własne widoki, radziby i tam i tu być dobrze. Oni sprawy publicznej nigdy gorąco do serca nie wezmą, nigdy dla niej odwagi nie rozwiną, nigdy wręcz i otwarcie zdania swego nie wypowiedzą, czoła śmiało nie stawią, i chyba za kulisami, a w omacku działać będą".

W powyższych słowach Karol Libelt znakomicie scharakteryzował typ kompromisu moralnego w życiu publicznym. Harcerstwo jako ruch ideowy zajmuje niewątpliwie to samo stanowisko; pragniemy gorąco, aby młodzież opuszczająca szeregi harcerskie promieniowała odwagą cywilną i uczciwością w życiu publicznym, aby w przyszłości prowadziła pionierską pracę nad podnoszeniem kultury politycznej w Polsce. Kompromis moralny, a z drugiej strony stałość i odwaga przekonań — to oczywiście tylko jeden aspekt ogólnego zagadnienia stosunku etyki do polityki, zasad moralnych do życia publicznego. Jest rzeczą nie ulegającą wątpliwości, że dla realizacji tych zasad trzeba mieć uprzednio jasno określony harcerski ideał wychowawczy. Harcerstwo nie może nosić żadnych pozorów jakoby było ruchem, — parafrazując słowa Libelta — co to ani ciepły ani zimny, co z tą i tą stroną trzyma. Dziś, niestety, świadomość w ł a s n e j postawy ideowej harcerstwa jest tak jeszcze w gronie instruktorskim słaba, że harcerstwo w oczach części społeczeństwa uchodzi za wydmuchowisko najróżniejszych wpływów. Wydaje się ludziom, że harcerstwo może być również dobrze konserwatywne czy radykalne, religijne czy ateistyczne, — sit venia verbo — endeckie czy sanacyjne. Jest to, oczywiście, zasadnicze nieporozumienie. Harcerstwo posiada własną treść ideową. Niestety, ogół starszyzny harcerskiej nawet nie przypuszcza, jak głębokie są założenia filozoficzne harcerstwa jako ruchu ideowego. Nie wiedzą o tym również ci którzy w ciasnocie myślowej starają się sprowadzić harcerstwo na manowce materialistycznej doktryny socjalistycznej, czy też na ślepy tor antykulturalnego szowinizmu narodowego. Łudzą się wreszcie i ci, którzy przypuszczają, że harcerstwo zatknie sztandary na okopach stęchłego konserwatyzmu.

Świadomość własnej postawy ideowej harcerstwa zaczyna powoli przenikać do szerszych kół instruktorskich. Nie potrzeba chyba uzasadniać, że wy-

tworzenie zwartego i solidarnego frontu całego harcerstwa jest warunkiem koniecznym w naszej pracy ideowo-wychowawczej, jeżeli — mówiąc po prostu — pragniemy dać Polsce ludzi mocnych i konsekwentnych, dalekich od brudu kompromisu moralnego i elastycznego sumienia. W atmosferze letniej i jałowej pod względem ideowym nie wychowamy nigdy typu dzielnego człowieka i obywatela.

Myślenie o rzeczach pozornie najprostszych, rozważanie pojęć najogólniejszych, poddanie światłu refleksji różnych naszych postaw uczuciowych — winno być punktem wyjścia w dążeniu do jasnego ujęcia naszej postawy ideowej. Szkice poniższe są próbą rozpoczęcia takich właśnie rozważań.

*

Harcerstwo jako ruch. Znane jest określenie harcerstwa jako ruchu ideowego, systemu wychowawczego i organizacji. Ruch zamiera, kiedy górę biorą w życiu danej grupy momenty organizacyjne, z drugiej zaś strony słabe są zawsze wyniki pracy wychowawczej, jeżeli nie zasilają jej soki jasnego i czystego zdroju ideowego. Dobrze przeto będzie skupić uwagę na rozważaniu samego określenia jako ruchu.

Człowiek rozpięty jest na krzyżu dwóch tęsknot: tęsknoty do spoczynku i tęsknoty do ruchu. Z jednej strony pociągają go przemiany, zmienność, ruch, z drugiej zaś strony tęskni on za trwałością i niezmiennością. Realizuje się w każdym z nas w ten sposób problem czasu i wieczności. Najgłębsze pokłady naszego życia duchowego szukają zwycięstwa nad płynnością i zmiennością wszechrzeczy, pragną stałości i odpoczynku w Prawdzie. Ale wędrówka do Prawdy trwa całe nasze życie. Absolutny spoczynek może być bowiem cechą jedynie bytu absolutnie doskonałego. Stąd też wędrówka nasza ziemska jest ustawicznym ruchem ku uzupełnieniu braków, ku dopełnieniu. Byłoby tragiczną pomyłką, gdyby człowiek w pewnym momencie życia doszedł do przekonania, że wszystkiego dopełnił i gdyby zamarły w nim wewnętrzne przemiany. Wtedy rodzi się doktrynerstwo i filisterstwo. Przykładem takiego pozornego rozwiązania zagadnienia czasu i wieczności będzie idealizm irrealny i utopijny. Wewnętrzna wizja wymarzonego jutra bez woli realizacyjnej daje wówczas pozorny spoczynek i wyzwala z trudności dopełnienia życiem wewnętrznej prawdy. Ten spoczynek jest fałszywy. To jest też cechą ujemną t. zw. doktrynerstwa. Inny przykład znajdziemy w konserwatyźmie. W przemijających formach dopatruje się konserwatyzm rzeczy wiecznych. Życie wtedy nie jest ruchem, lecz trwaniem w formach umierających. I tu spotykamy jedynie pozorny spoczynek.

Są też błędy przeciwne. Ludzie ulegają pokusie zmienności i fascynują się jej urokiem do tego stopnia, że wszystko staje się ruchem dla samego ruchu, zmianą dla zmiany. Jest tam mnogość, a nie ujawnia się żadne dążenie do jej opanowania, do jedności. W działalności praktycznej i oszałamiającym tempie traci się z oczu perspektywy wieczne. Doraźne zyski stają się celem

wszystkich usiłowań. To jest ruch pozbawiony wewnętrznego sensu. Nurt życia unosi i porywa takich ludzi, zamiast być tworzywem ich świadomego i odpowiedzialnego oddziaływania. „Żeby rzec prawdę, to ci, którzy tak czynią, znoszą świat raczej, niż go przemyśliwują, ulegają działaniu świata, a nie działają, stając się ponadto często jego powolnym instrumentem“ (J. Maritain).

Te same zasady mają swój walor również w życiu ruchów społecznych, w życiu wielkich grup moralnych. Jeżeli przeto określamy harcerstwo jako ruch ideowy, to chcemy z jednej strony podkreślić, że dalecy jesteśmy od kwietyzmu, zaskorupienia i trwania w konserwatyźmie myśli i dążeń, z drugiej zaś strony nie fascynujemy się zmiennością i nie jesteśmy entuzjastami ruchu dla samego ruchu. Harcerstwo jest ruchem zawsze żywym, zawsze twórczo niezadowolonym z „dziś“ a dążącym do doskonalszego „jutra“, usiłującym przybliżyć swój ideał do życia, pragnącym swą Prawdę uczynić ciałem. Nie ulega żadnej wątpliwości, że tylko przez zajęcie takiego stanowiska harcerstwo może być ruchem stale żywotnym i nieprzeżywającym się, który potrafi dla każdego czasu tłumaczyć na właściwy język realizacyjny swoje aspiracje i który umie dostosowywać się do zmiennych i stale mnożących się potrzeb polskiej rzeczywistości. Oczywiście, nie ma to nic wspólnego z kompromisem moralnym. Chodzi o to, aby ruch nasz odznaczał się świeżością myśli, umiejącej wychodzić naprzeciw aktualnym problemom.

Każdy czas winien być naszym tworzywem. Winniśmy myśleć jego myślą, przemawiać jego słowem, tworzyć jego twórczością. Jedynie silne związanie z aktualną rzeczywistością, rozumienie rzeczywistych warunków i potrzeb — przybliży nas do realizacji naszych założeń ideowych. Jak dawniej wypowiadaliśmy się w konspiracyjnym przygotowaniu do walki zbrojnej o niepodległość, tak dziś winniśmy być jedną z najczynniejszych kolumn w marszu ku Nowej Polsce a jutro — daj Boże — będziemy znów czujnymi pionierami tęsknot i aspiracyj Narodu.

Takie jest rozumienie pojęcia harcerstwa jako ruchu.

*

Ideał i rzeczywistość. Czym jest ideał? Mówiąc po prostu ideał jest wyobrażeniem innej rzeczywistości, aniżeli rzeczywistość aktualna. Ideał jest rzutem nowej rzeczywistości. „Idea może nam być obojętna, chociaż uznamy ją za dobrą, ideał jest dla nas drogi, bo jest ideą, określającą cel naszych dążeń osobistych“ (Stefan Szuman). Od strony objektywnej ideał jest projekcją najdoskonalej dającej się pomyśleć rzeczywistości, od strony zaś subiektywnej jest kierunkową dążeń i przedmiotem zaspakajającym najgłębsze pragnienia uczuciowe i tęsknoty duszy. Stąd ideał jest tak bliski pojęcia celu. Człowiek t. zw. bezideowy to człowiek żyjący bez celu życia, bez sensu, z dnia na dzień — czyli nie posiadający w duszy swojej projekcji lepszej rzeczywistości ani świata wewnętrznego, ani świata zewnętrznego, którego wola nie jest napięta jako cięciwa łuku w żadnym określonym kierunku, którego

jedyną troską jest użycie. Człowiek bez przyszłości. Człowiek zadowolony albo i niezadowolony z „dziś“, ale nie posiadający żadnej wiary w jakieś wymarzone i ukochane „jutro“. Nie ma chyba nic tragiczniejszego, jak życie człowieka, pozbawione sensu. Jak makabryczny i fantastyczny byłby widok skonstruowanego motoru, nieużytecznego w żadnym celu, po prostu puszczonego w ruch dla samego ruchu! A czym jest człowiek, żyjący z dnia na dzień, gwoli jadła i spania, a pozbawiony wszelkiego ideału, wszelkiej wiary wewnętrznej, nie posiadający wewnętrznego sensu życia?

Ideały rodzą się z niezadowolenia człowieka z rzeczywistości aktualnej. Są postulatami, jakie człowiek stawia swemu życiu wewnętrznemu lub światu zewnętrznemu.

Można mówić o ideałach wielkich i małych zależnie od wartości oraz zakresu przedmiotu. Jako reakcja przeciwko idealizmowi irrealnemu zjawił się kult małych ideałów, streszczający się w haśle t. zw. pracy realizacyjnej. Hasło to na odcinku młodzieżowym mogło spotkać się jedynie z niepowodzeniami. Nie jest to bowiem droga właściwa do urealnienia postawy idealistycznej młodych. Przedmiotem tego małego ideału była t. zw. robótka samokształceniowa czy społeczna. Są to rzeczy ogromnej wagi, nie ma mowy jednak o tym, aby te właśnie drobne roboty zaspokoiły aspiracje młodzieży. Młodzież chce widzieć wizję przyszłej Polski, nowej i mocnej. Taka wizja zapala wyobraźnię i wzbudza entuzjazm. Owe małe ideały mają wtedy właściwy walor, jeżeli zostają niejako wprzągnięte w służbę wielkich idei naczelnych. Młodzież lubi obejmować szerokie horyzonty. Dopiero posiadanie i ukochanie dalekosiężnych ideałów wyzwala z niej entuzjazm i zapał.

Wrócimy do zagadnienia, które poruszyliśmy z innego punktu patrzenia w rodziale poprzednim, mianowicie do błędu, tkwiącego w postaci idealizmu utopijnego i irrealnego. Co jest istotną cechą ideału utopijnego? Jak trafnie zauważa Konrad Górski: „Wiara w możliwość przekształcenia ziemi w przybytek szczęśliwości i to za pomocą reformy ustroju społeczno-politycznego stanowi zasadniczą postawę utopijnego myślenia“. Wiara taka może jedynie zrodzić się w całkowitym oderwaniu od rzeczywistości. Ideał bowiem nigdy nie stanie się rzeczywistością, zanim nieidealnemu, nagiemu życiu nie spojrzymy odważnie w oczy. Mickiewicz w jednym z wykładów paryskich mówi: „Gdyby taka czy inna forma polityczna stanowiła wszystko, gdyby taki lub inakszy rząd mógł rozwiązać zagadnienia, które nas dręczą, cała trudność byłaby uprzątniona natychmiast“. Wiadomo zaś w ilu umysłach tkwi właśnie takie idealne mniemanie, że reforma zewnętrzna urządzeń i instytucyj społecznych i gospodarczych może przynieść upragnione szczęście i całkowitą realizację ideałów i aspiracyj człowieka. Przekonanie takie płynie z niezrozumienia problemu człowieka. Wniosek jest prosty dla naszych rozważań: idealizm, aby był twórczy, musi być realny. Pierwszą zaś podstawową przesłanką realizmu zgodnego z filozofią zdrowego rozsądku, to właściwa ocena natury ludzkiej.

W człowieku bowiem realizuje się ostatecznie każdy ustrój, człowiek przeżywa każdą normę, przebudowującą życie zewnętrzne, w nim realizuje się ideał. „We wszystkich bowiem ludzkich sprawach, bez względu na to, jaką skalą wartości je mierzymy, najdonioślejszym elementem jest sam człowiek. Jego wierzenia, poglądy, charakter, umysł, wyobraźnia — napięcie uczuć oraz sprawność fizyczna oznaczają niemal z góry pozycję, jaką zajmie w życiu, rolę, jaką odegra (Dr. M. Grażyński: Dokąd zdążamy. Str. 21). Można więc stawić pytanie: czy istnieje stały postęp moralny, który doprowadzi człowieka do pełnej doskonałości? Odpowiedzi trzeba szukać na pograniczu psychologii i wiary. Kościół Katolicki w dogmacie o grzechu pierworodnym uczy, że natura ludzka została skażona. Grzech pierworodny wprowadził do duszy człowieka bożyszcze w postaci własnego, egoistycznego „ja". Osłabiona w ten sposób natura ludzka zmusza człowieka do walki z miazmatami egoizmu. Walka ta trwa przez całe życie. Nauka powyższa o ułomności natury ludzkiej jest ogromnie głęboka, nie mniej nawet dla ludzi wierzących może wydawać się niezrozumiałą. Jeśli zdobędziemy się jednak na uczciwe i bezlitosne spojrzenie w głąb duszy naszej, to dojdziemy z pewnością do uświadomienia sobie głęboko odczuwanej w nas różnicy między wielką Prawdą, jaką dusza nasza poznaje i usiłuje w życiu realizować, a naszymi mizernymi wynikami tej pracy wewnętrznej. Cytowane z przekonaniem przez Cycerona słowa: „Video meliora proboque, deteriora sequor" — Widzę rzeczy lepsze i pochwalam je, a postępuje za gorszymi, — są dla mnie niczym innym, jak sformułowanym odczuciem duszy Cycerona o ułomności natury ludzkiej. Pięknie wyraził podobną myśl Conrad w „Lordzie Jimie" słowami Marlowa: „Żaden człowiek nie jest bezpieczny przed jakąś słabością nieznaną, choć może podejrzaną..., przed słabością, która się może przyczaić w ukryciu, czy ją śledzimy czy nie, która się odgania modlitwą albo pogardza się nią po męsku, która się tłumi lub też nie wie się o niej przez więcej niż pół życia". Wszak właśnie prawdziwie głęboka kultura duszy, oparta na znajomości, czym człowiek jest i jakie są jego możliwości, nie będzie nigdy zapowiadać z całą pewnością bohaterskich czynów ani w słowach ani nawet w marzeniach. Ta prawda wynikająca nie tylko z wiary, ale i z realizmu psychologicznego winna czynić naszą postawę ideowo dojrzałą, bo liczącą się z rzeczywistymi warunkami realizacji. Oczywiście, prawda ta nie może w niczym osłabiać w nas wiary i nadziei wypełniania w życiu umiłowanych przez nas ideałów. Raczej winna umacniać w nas przekonanie, że do realizacji postawionych ideałów trzeba twardego i nieustannego wysiłku, który będzie trwał — dosłownie — do ostatniego tchu życia. Świadomość tych trudności powinna powiększyć nasz entuzjazm i naszą dynamikę działania: wszak im trudniej, tym więcej siły i umiejętności trzeba z siebie umieć wykrzesać.

Realizm nasz musi obejmować jednak również warunki zewnętrzne. Bo ideał dotyczyć może nie tylko rzeczywistości wewnętrznej, personalnej, lecz również rzeczywistości zewnętrznej.

Trzeba znać i rozumieć warunki, wśród których przyobleka się w realne kształty dany ideał. Jedną z głównych cech doktrynerstwa to całkowity rozbrat z rzeczywistością, nie tylko — co byłoby do pewnego stopnia słuszne — brak afirmacji moralnej, ale to całkowita nieznajomość oporów rzeczywistości, jak gdyby zawieszenie ideału w próżni, oddzielenie się od wszelkiego tła historycznego. Tymczasem jedynie słuszna postawa wobec życia, to odważne przyjęcie rzeczywistości w całym jej obrazie, bezlitosne spojrzenie prawdzie życia w oczy, bez względu na konsekwencje, jakie stąd płynąć mogą. To nie znaczy moralne jej afirmowanie, ale dokładna znajomość tworzywa naszego działania. Jak powiedział Stanisław Brzozowski: „Idzie wciąż o to, by zrozumieć, że zapanować nad życiem, stać się swobodnymi możemy jedynie przez zrozumienie i opanowanie tych sił, które stworzyły naszą psychikę. Idzie o całkowite przeniknięcie się tą myślą, że historia nie jest czymś, co stoi nazewnątrz nas, względem czego możemy zajmować dowolne stanowiska". W nas samych realizują się procesy, związane z dziejami duszy narodowej, otaczająca zaś nas rzeczywistość jest produktem historycznego rozwoju. Realizm nasz winien tu polegać na związaniu ideału z polską rzeczywistością, historyczną i aktualną.

*

I d e a ł w y c h o w a w c z y. Odpowiedź na pytanie, jaki zakres życia obejmuje ideał harcerski, jest prosta: ideał harcerski jest i d e a ł e m w y c h o w a w c z y m. A więc traktując rzecz od strony negatywnej, nie jest to ideał polityczny, społeczny czy gospodarczy. Jeśliby o tym rozróżnieniu pamiętano, uniknęłoby się wielu nieporozumień. Dobrze będzie przeto sprecyzować różnicę, jaka zachodzi między ideałem wychowawczym a ideałem politycznym. Najogólniej można by powiedzieć, że przedmiotem ideału wychowawczego jest jednostka, natomiast przedmiotem ideału politycznego jest zbiorowość, a przede wszystkim Państwo. Można wprawdzie mówić o polityce w sensie ogólniejszym, jako o sztuce organizowania życia. Jeśli jednak mówimy o t. zw. ideale politycznym, myślimy o polityce w znaczeniu ściślejszym, t. j. jako o umiejętności rządzenia, organizowania życia zbiorowego, państwowego (wyraz polityka wywodzi się z greckiego πόλις, miasto, państwo). Zwyrodniałe pojęcie polityki, to traktowanie jej wyłącznie jako g r y dla samej gry. Florian Znaniecki nazwał stąd polityków eufemicznie „ludźmi zabawy". W polityce-grze usunięto wszelkie nakazy moralne, a zasada „cel uświęca środki" święci pełny triumf. Polityka pojmowana odpowiedzialnie, to wielka misja organizowania sił twórczych w państwie.

Ideał wychowawczy wykreśla niejako wzór nowego człowieka, określa cechy moralne, intelektualne i fizyczne jednostki. Wychowawca dąży do uzy-

skania w wychowanku ładu wewnętrznego, pragnie rozwinąć w nim wszystkie siły życiowe, duchowe i fizyczne. Polityk zaś ma na celu życie zbiorowe, jego ład i rozwój twórczy. Dlatego dobry polityk dokładnie musi znać psychologię mas, wychowawca zaś może ograniczyć się do znajomości psychologii jednostki i grupy.

Można postawić pytanie, czy ideał wychowawczy winien być całkowicie izolowany od życia politycznego i gospodarczego. „Ideał wychowawczy — jak powiedział Sławomir Czerwiński — jest tym trwalszy, im bardziej wyrasta z podłoża warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi on być w harmonii z tym, do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy" (O nowy ideał wychowawczy — str. 20). Jest to potwierdzenie postawionej w poprzednim rozdziale ogólnej tezy o konieczności związania ideału z polską rzeczywistością historyczną i aktualna. Nie ulega zaś żadnej wątpliwości, że naczelne aspiracje danej epoki oraz niejako wieczne orientacje życia narodowego znajdują niemal zawsze swój wyraz polityczny. Polityka bowiem tłumaczy na język realizacyjny, konkretny najśmielsze „sny o potędze". Byłoby tragicznym nieporozumieniem izolować ideał wychowawczy od głównego nurtu życia narodowego. Jak dawniej wiązaliśmy nasza pracę wychowawczą z ideałem odzyskania niepodległości przez moralne i militarne przygotowanie młodzieży, tak dziś trzeba nam koniecznie powiązać nasza prace wychowawczą z tym ogromem potrzeb i zadań, wobec których stoi Polska Współczesna. Ta zachodzi różnica między dawnymi i dzisiejszymi czasami, że dawniej nasz udział był bardziej bezpośredni, skupialiśmy też dlatego młodzież starsza. dziś prowadzimy głównie robotę wychowawczą, przygotowawczą, a drobne koła starszo-harcerskie działają raczej na peryferiach życia społeczno-politycznego. Trzeba więc koniecznie idee naczelne naszych czasów przetransponować na wartości wychowawcze. I tu, zdaniem moim, uczynić trzeba ważne rozróżnienie: główna płaszczyzna zetknięcia się ideału wychowawczego z życiem społecznym, politycznym i gospodarczym to płaszczyzna moralna. Chodzi po prostu o określenie tych cech moralnych, które winien człowiek wnosić do różnych dziedzin naszego życia. Musimy urobić w wychowanku właściwą postawę moralną wobec zjawisk społecznych i gospodarczych, winniśmy zdawać sobie dokładnie sprawę, jakie cnoty składają się na ideał dobrego żołnierza, trzeba nam określić stosunek wobec obywateli z mniejszości narodowych. Jeślibyśmy nie potrafili zająć jasnego i zdecydowanego stanowiska w tych sprawach, nasza praca wychowawcza byłaby jałowa i pozbawiona istotnego sensu. Nie może nam być obojętną rzeczą, czy młodzież opuszczająca szeregi harcerskie będzie miała rozwinięte w sobie poczucie sprawiedliwości społecznej, czy też jedynym jej marzeniem będzie chęć zysku i użycie, a dalej czy akty gwałtu, terroru wobec obywateli innej narodowości, np. Żydów, będzie uznawała za etyczne i słuszne, czy też je odrzuci kategorycznie jako sprzeczne z naszymi założeniami ideo-

wymi, czy wreszcie będzie brała udział w ruchach międzynarodowych, opartych na ciasnej doktrynie materializmu i wstecznego wolnomyślicielstwa, czy też będzie wyznawała wiarę w twórcze wartości własnego Narodu oraz w Prawdę Chrystusowa. Możnaby mnożyć takie przykłady bez końca.

Ideał polityczny obejmuje jednak nie tylko zasady moralne, ale przede wszystkim określa zasady techniczno-ustrojowe, określa plany przebudowy społecznej czy gospodarczej, zagospodarowania kraju etc. Starsze harcerstwo pragnęłoby odegrać czynną rolę w życiu politycznym tak właśnie pojętym. Nie ulega wątpliwości, że ideał wychowawczy potrafi skupić jedynie szczupłą część młodzieży, opuszczającej szeregi młodszoharcerskie. Z drugiej zaś strony jest rzeczą niemożliwa, aby jeden ze składowych członów ruchu harcerskiego był grupą polityczną. Wówczas bowiem drużyny harcerskie nie byłyby niczym innym, jak przybudówką partyjną, przygotowującą narybek do jednej partii politycznej. Takie jest miażdżące prawo logiki. Oczywiście, nie wyklucza się takiej możliwości, że dawni harcerze, nie pozostawający w związku organizacyjnym z harcerstwem, mogliby taką grupę polityczną stworzyć. Z tak prostego rozumowania wynika jednak, że starsze harcerstwo nigdy nie obejmie swym zasięgiem szerszych kręgów. Odzywają się liczne głosy, że starsze harcerstwo winno koniecznie odegrać czynna rolę na froncie politycznym, w przeciwnym bowiem razie zmarnuje się cały kapitał moralny i ideowy, który stwarzamy w młodszym harcerstwie. Teza taka, uczuciowo nam schlebiająca, święci duże triumfy. Jeśli jednak zdobędziemy się na konsekwentne przemyślenie tej tezy do końca, to staniemy wobec zupełnie jasno zarysowującej się koncepcji państwa totalnego, sprzecznej niewątpliwie z naszymi założeniami ideowymi. Błąd tutaj tkwi w tym, że niesłusznie pewnym kołom wydaje się, jakoby było rzeczą konieczną odegrać czynną rolę w politycznej budowie Nowej Polski pod firmą harcerską. Nam wydaje się, że winniśmy mieć jedynie ambicję tworzenia wielkiego ruchu ideowo-wychowawczego, któryby dostarczał dzielnych i odpowiedzialnych, ideowych i mocnych pracowników do wszystkich dziedzin naszego życia narodowego i państwowego. Niechaj harcerki i harcerze idą wszędzie, do najróżniejszych organizacyj politycznych, zawodowych i społecznych oraz niech tam wnoszą uczciwe i jasne zasady ideowe. Tutaj widzimy istotną misję harcerstwa jako ruchu ideowego.

Wróćmy do punktu wyjścia naszych rozważań o ideale wychowawczym. Jak słusznie powiedział cytowany już raz Sławomir Czerwiński: „Ideał wychowawczy, jeżeli ma mieć zarodki powodzenia i cechy trwałości, nie może tak, jak Minerwa z głowy Jowisza, wyskoczyć gotowy w świat, jako rezultat indywidualnej myślowej spekulacji", — czy — dodajmy — zbiorowej pracy. Próby określenia ideału wychowawczego dla nowej szkoły polskiej charakteryzują się przede wszystkim fragmentarycznością, a jeśli nawet zdążają do określenia całokształtu koncepcji, to naszą w sobie grzech mechanicznego połączenia najsprzeczniejszych elementów. Ideał wychowawczy nie może też ro-

dzić się w głowie suchego intelektualisty, ale musi być dziełem wielkiego charakteru, pełnej osobowości, wrodzonego talentu wychowawczego. Zwykle też garstka najlepszych synów narodu — czego żywym przykładem jest Komisja Edukacyjna — posiadała wizję nowego człowieka, którą narzucała masom.

Harcerski ideał wychowawczy nigdzie dotąd nie został w pełny sposób sformułowany. Co nie znaczy, oczywiście, że harcerstwo takiego ideału nie posiada. Przyrzeczenie i Prawo Harcerskie jest niejako fundamentem naszego ideału. Wielu zaś przodowników ruchu harcerskiego zawarte tam myśli rozwijało i bogaciło własnymi wartościami. Dziś w okresie niezwykle wytężonej walki światopoglądowej narzuca się konieczność jasnego sformułowania naszego ideału wychowawczego, któryby obejmował całość zagadnień. Nie trzeba tu szukać nowego ideału. Wydaje się nam, że chodzi jedynie o wyraźne określenie postawy ideowej, która jest własnością uczuciową licznego grona starszyzny, a wymaga tylko uzewnętrznienia i proklamacji. Postulaty, jakie możnaby stawiać — to organiczność koncepcji i całokształtność.

W dalszych szkicach będziemy próbowali określić najważniejsze elementy harcerskiego ideału wychowawczego.

Leon Marszałek.

C. d. n.

O metodzie zuchowej w dydaktyce szkoły powszechnej

CZĘŚĆ I.

I. Metoda zuchowa w dydaktyce szkoły powszechnej przechodzi jeszcze okres prób i doświadczeń.

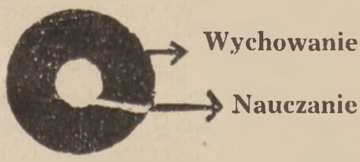
W trakcie czynienia tych prób i doświadczeń napotkaliśmy na szereg zagadnień natury ogólno-dydaktycznej, które trzeba było rozwiązać.

Te zagadnienia stanowią tło naszych rozważań na temat metody zuchowej i one dostarczają materiału i podstaw do teoretycznego uzasadnienia tej metody. Dopiero w oparciu o te podstawowe rozstrząsania i problemy będzie można schodzić w głąb coraz bardziej szczegółowych zagadnień metodycznych.

Zasadnicze i podstawowe rozważania dydaktyczne wydają się nam i dlatego konieczne, że mamy do czynienia ze zjawiskiem wkraczania ruchu do niedawna czysto wychowawczego na teren szkolnej praktyki dydaktycznej.

II. Uzasadnienie wprowadzenia elementów ruchu zuchowego na teren praktyki szkolnej tkwi, najogólniej biorąc, w szeroko pojętym określeniu wychowania jako zespołu wpływów, które sprzyjają rozwojowi osobowości i charakteru wychowanka, opartego o zasady moralne.

W wychowaniu tak szeroko pojętym mieści się tedy także i nauczanie, jako konieczna część składowa procesu wychowawczego. Ilustruje to następujący schemat:



Dla celów praktycznych rozważań wyodrębniamy z procesu wychowawczego wszystko to, co nazywamy nauczaniem, a co obejmuje zespół zabiegów, zdążających do rozwinięcia człowieka pod względem umysłowym i wykształ-

cenia go na odpowiednio dobranych i uporządkowanych dobrach kulturalnych. To wyodrębnienie nauczania z procesu wychowania ilustruje poniższy schemat:



Ruch zuchowy, jako ruch wychowawczy, oparty o przodującą w Polsce organizację wychowawczą, t. j. o harcerstwo w zrozumieniu powyższym, t. j. w szerszym znaczeniu tego wyrazu, może być uznany za ruch wychowawczy i za kierunek dydaktyczny jednocześnie.

Zjawisko to jest tym cenniejsze, że szkolnictwo nasze posiada bardzo dokładnie wypracowane zręby organizacyjne, precyzyjne programy nauczania i starannie dobrane oraz dokładnie określone sposoby nauczania, ale jednak nie posiada ono opracowanego programu wychowawczego, analogicznie do programu naukowego, a nade wszystko nie posiada należycie rozbudowanej technologii pracy wychowawczej, co powoduje niejednokrotnie w szarym, codziennym życiu szkolnym spłycenie pracy wychowawczej, ograniczającej się wówczas do rozwiązywania zagadnień higieniczno-karnościowych i wysnuwania pouczeń moralnych z materiału naukowego.

Harcerstwo wnosi z sobą teraz obok kapitału metodyczno-technologicznego w zakresie wychowania także swoistą metodę pracy dydaktycznej, co gwarantuje doskonałe zespolenie bliźniaczych procesów, t. j. wychowania i nauczania przez wysnucie ich z idei i ducha jednej wielkiej organizacji.

Nauczanie i wychowanie zmierza do rozwoju całego człowieka, i tu i tam chcemy z wychowanków uczynić członków naszego kulturalnego społeczeństwa. I w wychowaniu i w nauczaniu idzie nam o wyrobienie osobowości samodzielnych, twórczych, silnych, bogatych i dzielnych.

Stąd też ruch zuchowy, w koncepcji Aleksandra Kamińskiego — za swą istotę uważający „dzielność, do której trafia się i która rozwija się przez zainteresowanie dzieci", wkracza także na teren nauczania szkolnego.

Mając to na uwadze, łatwo zrozumieć, że nie tylko z racji dynamiki i ambicji harcerskiej organizacji wychowawczej ruch zuchowy przedostaje się na teren dydaktyczny, ale dzieje się to do pewnego przynajmniej stopnia niejako z natury rzeczy. I dlatego Aleksander Kamiński w „Kręgu Rady", dążąc do określenia istoty ruchu zuchowego, na pierwszych kartach swej książki omawia stosunek ruchu do szkoły, wskazując już wówczas na różnice, ale i na szereg punktów stycznych między ruchem zuchowym a pracą szkolną.

III. Ruch zuchowy, wkroczywszy na teren dydaktyki szkoły powszechnej, wymaga rozpatrzenia analitycznego i syntetycznego, t. j. zarówno w odniesieniu do swej całości, jak i swoich składników zasadniczych.

Aby sobie tę sprawę ułatwić, możemy posłużyć się schematem, opracowanym w oparciu o schemat A. Lochnera (patrz str. 93).

Z rozpatrzenia powyższego schematu wynika, że:

1. Zagadnienie ruchu zuchowego w nauczaniu w szkole powszechnej należy w obecnym stanie rzeczy do dydaktyki ogólnej, a nie do dydaktyki szczegółowej, czyli metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania. W intencjach inspiratorów metody zuchowej w dzisiejszym stadium nie leży jeszcze wnoszenie w zakres metodyki nowych problemów i nowych rozwiązań. Jedyną próbą w tym zakresie jest czyniona obecnie przez p. Czerniaka próba ułożenia własnego elementarza zuchowego.

2. Atmosfera, znana dydaktyce pod nazwą tonu nauczania, mieści się w zagadnieniu nauczyciela i techniki jego pracy.

3. Zabawa może być pomieszczona w dziale metod nauczania.

4. Sprawności należeć będą głównie do kategorii sprawdzania i kontroli wyników nauczania, które będą rezultatem racjonalnego postępowania dydaktycznego.

5. Szóstki należeć będą do kategorii organizacyjnych, mianowicie do tych sposobów organizowania nauczania, które konsekwentnie przeprowadzone, raczej rozluźniać będą klasę, podobnie jak to czyni system daltoński lub uczenie się pod kierunkiem, a w przeciwieństwie do sposobów udoskonalających klasową organizację nauczania, jak czyni to np. system manheimski.

IV.—A. Na drodze do syntetycznego określenia ruchu zuchowego w dydaktyce szkoły powszechnej spotykamy obecnie dwa pojęcia, dwa określenia: metoda i system. Zastanowić się tedy wypada, czym jest ruch zuchowy z dydaktycznego punktu widzenia, po czym można podjąć próbę jego określenia w sposób uprawniający do szerszego używania.

Przede wszystkim stwierdzić trzeba, że oba pojęcia, t. j. pojęcia metody i systemu, spotykamy w logice.

Systemem w logice nazywa się powiązanie — do siebie należących wiadomości w całość logicznie uporządkowaną. Taka całość należących do siebie wiadomości, uporządkowana logicznie, daje naukę lub umiejętność (Lehrgebäude).

Tej koncepcji odpowiadają tedy systemy teoretyczne, ogarniające całe gałęzie ludzkiej wiedzy.

W zakresie nauk pedagogicznych posiadamy liczne przykłady systemów teoretycznych.

Za twórcę najdawniejszego systemu pedagogicznego uważamy Arystotelesa. Ponadto w starożytności stworzył system Kwintylian (I wiek po Chr.).

W czasach nowożytnych system ogólno-pedagogiczny i dydaktyczny tworzy dopiero Jan Amos Komeński i wykłada go w dziele „Wielka Dydaktyka", z r. 1657. Całkowity system wychowania naturalnego tworzy Jan Jakób Rousseau w dziele „Emil albo o wychowaniu" (1762). Swoisty system stwarza dalej Henryk Pestalozzi („Jak Gertruda uczy swoje dzieci" — 1801). Całość systemu pedagogiki filozoficznej wyłożył Jan Fryderyk Herbart w dwóch swoich zasadniczych dziełach: „Pedagogika ogólna, z celu wychowania wysnuta" (1806) i „Zarys wykładów pedagogicznych" (1815). Herbert Spencer w książce swej „O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym" wykłada całość systemu pedagogiki pozytywistycznej. U nas opracował system pedagogiki narodowej Stanisław Trentowski w dziele p. t. „Chowanna" (1842).

Do tych systemów pragnąłbym włączyć system skautowy w ujęciu B. Powella. Mówi o tym tak Dr. Tadeusz Strumiłło: „Skauting angielski powstał jako system obywatelskiego wychowania młodzieży przez ustopniowany dobór zabaw, gier i ćwiczeń fizycznych i umysłowych w przyjacielskim zespole i atmosferze zrozumiałej a podniosłej ideologii". System ten został wszechstronnie opracowany w książce p. t. „Scouting for boys".

(Graficzny obraz systemu dydaktycznego stanowi zawarty w niniejszym referacie — schemat dydaktyczny).

IV.—B. Atoli termin system występuje także w nieco zwężonym znaczeniu w odniesieniu do takiego układu zjawisk w przyrodzie, w którym dostrzegamy pewien plan, ład lub na oznaczenie zespołu przedmiotów współdziałających w osiągnięciu jednolitego celu, wreszcie opatrujemy nazwą systemu zbiór zasad tworzących jakąś doktrynę.

Przykłady: w kosmografii mówimy o systemie planetarnym i słonecznym; w geografii o systemie górskim i rzecznym; w fizyce o systemie C. G. S.; w muzyce znamy system nutowy; w somatologii znamy system nerwowy; w geometrii system Euklidesa.

Wśród zjawisk pedagogiki spotykamy też takie, które opatrujemy nazwą systemu. Są to systemy: Pueblo, batawski, manheimski, daltoński i system Winnetki.

Te systemy mają tę wspólną cechę, że dotyczą one organizacji pracy dydaktycznej przede wszystkim w odniesieniu do pojęcia klasy, w której młodzież zasadniczo jednorodna co do wieku i postępów przerabia w danej jednostce czasu identyczny materiał nauczania. Następnie godzą owe systemy w podział godzin, oraz w sposób organizowania lekcji, t. j. wzajemnego, należytego ustosunkowania poszczególnych jej części.

W szczególności stwierdzić możemy, że:

a) System manheimski oparty o zasadę doboru pedagogicznego, stwarzający trzy równoległe ciągi klas, a to dla uczniów wybitnie zdolnych, dla przeciętnych i dla słabo uzdolnionych — udoskonala system klasowy.

b) System batawski, w którym każdy nauczyciel połowę swego czasu w szkole poświęca na prowadzenie lekcji, a połowę przeznacza na kierowanie uczeniem się uczniów oraz na zajmowanie się pojedyńczymi uczniami, gdy oni tej pomocy potrzebują, wreszcie

c) System Pueblo, polegający na tym, że każdy uczeń, siedząc w ławce, odrabia zadanie w takim tempie, na jaki pozwalają mu jego siły, a po upływie wymaganego czasu zdaje nauczycielowi sprawę z wyników swej pracy.

Oba te systemy, stojące na gruncie nauczania indywidualizującego (syst. Pueblo) i masowo-indywidualizującego (syst. batawski), chcą doskonalić organizację nauczania w obrębie klas szkolnych i dotyczą głównie organizacji jednej lekcji, a także pośrednio metody pracy nauczyciela.

d) System daltoński określany przez p. H. Parkhurst jako „pewien sposób przekształcania szkoły (a więc moment wybitnie organizacyjny względnie reorganizacyjny), który godzi w sobie bliźniacze czynności: nauczania i uczenia się i wytwarza warunki umożliwiające nauczycielowi nauczanie, a uczniowi uczenie się“, dotyczy głównie organizacji, gdyż znosi lub tylko rozluźnia klasy, przemieniając je na pracownie i znosząc podział godzin. A przecież klasy i podział godzin, to główne zręby tradycyjnej szkoły europejskiej.

System ten wkracza pośrednio również w zagadnienie metod nauczania.

e) System Winnetki dotyczy także głównie sposobu organizowania szkoły, gdyż wyrósł on z dążenia do zastosowania naukowej organizacji pracy do urządzenia i prowadzenia roboty szkolnej.

Carleton Washburne tak formułuje trzy główne zasady tego systemu (w książce p. t. „Przystosowanie szkoły do dziecka“): „Bez względu na warunki lokalne, jest rzeczą zawsze wskazaną i zawsze możliwą wyznaczenie sobie dokładnie, co zamierza się nauczyć dzieci w danym okresie, zbadanie za pomocą testów rozpoznawczych, w czym każde z nich potrzebuje pomocy i stosowanie starannie opracowanych pomocy do samouczenia się i samopoprawiania“.

IV—C. Metoda, określana przez logikę jako postępowanie, badanie, dociekanie unormowane zasadami, występuje w naukach pedagogicznych w znaczeniu bądź szerszym, bądź węższym.

Dr. L. Jeleńska w swojej „Metodyce pierwszych lat nauczania“ metodę w szerokim znaczeniu tego słowa określa jako sposób nauczania, obejmujący wszystkie rodzaje postępowania nauczyciela w nauczaniu.

W ścisłym znaczeniu tego słowa nazywa ta autorka metodą coś bardziej wewnętrznego niż zasady i formy nauczania. Jest to stałe, planowe postępowanie nauczyciela, wynikające z jakiegoś myślowego założenia. Jeleńska odróżnia dwie podstawowe metody: pouczającą i wyświetlającą. Są to raczej grupy metody.

Dla zilustrowania powyżej podanej definicji powołuję się na trzy przykłady.

1. T w ó r c a m e t o d y p r o j e k t ó w, Dr. John Alfred Stevenson, zestawia najpierw cztery pary alternatyw, aby stwierdzić, że jego „projekt“ zawiera w sobie po jednym ze składników każdej pary, oraz, że żadna inna z rozpowszechnionych metod nie odpowiada dokładnie tym warunkom.

Te cztery pary alternatyw Stevensona są następujące:

a) rozumowanie — czy zapamiętywanie wiadomości,
b) postępowanie — czy wiadomości dla nich samych,
c) naturalne czy sztuczne podłoże uczenia się,
d) pierwszeństwo zagadnienia czy pierwszeństwo zasad.

Sytuacją łączącą w sobie po jednej z pozytywnych alternatyw z każdej pary jest projekt, którego definicja brzmi: „Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakimś zagadnieniu (problematic act), wypełniona całkowicie i przeprowadzona na swoim naturalnym podłożu“.

2. Dr. Decroly odróżnił cztery grupy funkcji i potrzeb życiowych:

a) potrzebę pożywienia,
b) „ walki z ujemnymi wpływami klimatu,
c) „ obrony przed niebezpieczeństwem i wrogiem zewnętrznym,
d) „ solidarnego społecznego działania.

To rozważanie potrzeb ludzkich uwarunkowało podział materiału naukowego na 4 grupy zasadnicze. I te grupy stanowią ośrodki zainteresowań, dokoła których koncentruje się nauczanie.

3. M e t o d a n a u c z a n i a ł ą c z n e g o, w ujęciu Karola Linkego została zdefiniowana w sposób następujący: „Nauczanie łączne chce życie człowieka i życie natury, przede wszystkim ojczyste, w ich naturalnym związku zbliżyć do dzieci: w tym celu podaje wycinki z życia (ośrodki życiowe) z ich treścią tak życiową, jak i obyczajową i wychowawczą, jako ośrodki nauczania“.

IV.—D. Z rozważania powyżej nagromadzonych materiałów płyną następujące wnioski:

1. Ruch zuchowy wprawdzie sam przez się nie stanowi teoretycznego systemu dydaktycznego, atoli sam jest emanacją skautowego systemu wychowawczego.

2. Ruch zuchowy z punktu widzenia dydaktyki tylko co do jednego swego składnika, mianowicie szóstek — dotyczy zagadnienia organizacyjnego. Reszta elementów ruchu zuchowego odnosi się do sposobów stałego, planowego postępowania nauczyciela, którego myślowe założenie stanowi:

a) stwarzanie dla uczniów sytuacyj, zmuszających ich do aktywnej pracy zarówno jednostkowej, jak i grupowej,

b) przystosowanie form pracy umysłowej do poziomu psychofizycznego rozwoju dziecka przez stosowanie szeroko pojętych zabaw i ewolucyjne używanie pracy grupowej w szóstkach i sprawności, dokonywane w atmosferze sprzyjającej harmonijnemu rozwojowi dzieci,

c) zachowanie rozumnego umiaru i harmonii między czynnością nauczyciela (nauczaniem) a czynnością ucznia (uczeniem) — a więc jest metodą.

Aczkolwiek metoda zuchowa pod względem czysto zewnętrznym przedstawia się jako konglomerat dydaktyczny, złożony z elementów pochodzących z procesu wychowawczego, w którym rolę lepiszcza spełnia specyficzna atmosfera, wynikająca z oparcia ruchu zuchowego o harcerską ideologię wychowawczą, to jednak po bliższym zbadaniu okazuje się jej zwartość i konsekwentne zachowanie wytycznych skautowych:

1) grze — odpowiadają zabawy i sprawności,
2) braterstwu prowadzących i prowadzonych — atmosfera,
3) samodzielności — praca grupowa i sprawności.

CZĘŚĆ II.

ANALIZA ELEMENTÓW METODY ZUCHOWEJ.

I. A t m o s f e r a jest przede wszystkim elementem ogólnowychowawczym, ale także dydaktycznym jako t. zw. ton nauczania.

Chociaż jest to element niematerialny, organizacyjnie trudny do uchwycenia, nie dający się wytworzyć sztucznie, ale powstający raczej bezwiednie, jednak posiada znaczenie podstawowe i zasadnicze.

W pracy szkolnej, zarówno dydaktycznej jak i pedagogicznej, odgrywa atsmofera rolę czynnika syntetyzującego nauczanie i wychowanie. Dydaktyka zna dość długi szereg sposobów dokonywania syntezy w nauczaniu. Są to np. koncentracja w różnych koncepcjach, teoria stopni kultury u Herbartystów, plan Dewey‘a, ośrodki zainteresowań Decroly‘ego, nauczanie łączne Linke‘go, korelacja, przedmiot ogniskowy, podstawa wychowawcza. Jednakże pierwszorzędne znaczenie w dziale syntezy nauczania posiada właśnie atmosfera moralna.

Bez tej atmosfery w wychowaniu mamy w szkole chaos różnych kierunków i dążeń grona nauczycielskiego i gromady uczniów a w dziedzinie nauczania otrzymujemy zbiór wiadomości nagromadzonych encyklopedycznie lub pewien zasób erudycji szkolnej.

Atmosfera płynąca od nauczyciela przejętego pewnymi stałymi zasadami, pewną ideologią, na mocy prawa dyfuzji psychicznej udziela się uczniom. Właściwa atmosfera zmniejsza dystans pomiędzy uczniem a nauczycielem, gwarantuje równowagę między swobodą a przymusem w wychowaniu, ułatwia utrzymanie właściwie pojętej karności szkolnej, wpływa dodatnio i ożywczo na wzajemne stosunki między uczniem a nauczycielem i na ich wzajemny sposób odnoszenia się do siebie.

Na właściwą atmosferę składają się dwa podstawowe czynniki:

1) właściwy, pogłębiony ideowo stosunek do pracy,
2) pogoda i radość w szkole.

Element radości i pracy znajduje swe uzasadnienie fizjologiczne i psychologiczne. Nastrój radosny w pracy wpływa dodatnio na akcję serca, lepsze odżywianie mózgu, wentylację płuc, a przez to podwyższa wytrzymałość i wydajność pracy. Pod względem psychicznym nastrój dodatni działa również korzystnie, zwiększając siły żywotne, wzmagając napięcie woli, stwarzając dla młodego organizmu właściwe warunki rozwoju.

Metoda zuchowa w szkole powszechnej postawiła kwestię atmosfery zdecydowanie i jasno. I stąd też ten element duchowy stanowi istotę rzeczy w pracy zuchowej w szkole i właśnie ten element przede wszystkim dobitnie charakteryzuje metodę zuchową w szkole powszechnej.

Ale wynika jednocześnie z powyższego, że używalność metody zuchowej ograniczona będzie do nauczycieli, głęboko przejętych prawem harcerskim i porwanych pędem do ciągłego doskonalenia się intelektualnego i moralnego.

II. Zabawy.

Ruch zuchowy bardzo silnie podkreśla rolę zabawy w psychicznym i fizycznym rozwoju dziecka w okresie drugiego dziecięctwa. Akcentuje rolę zabawy z wychowawczego punktu widzenia, stwierdza, że „zabawa „w coś“ jest zasadniczym typem zabawy zuchowej“, podkreśla, że „zabawy zuchowe są zabawami zespołowymi, odbywanymi w gronie rówieśników, treścią swoją odpowiadają zainteresowaniom i poziomowi umysłowemu drugiego dziecięctwa“ (A. Kamiński: „Krąg Rady“).

Rozpatrując rolę zabawy z dydaktycznego punktu widzenia, trzeba zwrócić uwagę na alternatywę: praca — zabawa. Cały współczesny prąd dydaktyczny wszak nosi nazwę „szkoły pracy“ (L‘ecole active, szkoła twórcza), a zagadnienie pracy umysłowej i ręcznej w szkole oraz aktywnego nastawienia ucznia do pracy od czasu Jerzego Kerschensteinera stało się podstawowym zagadnieniem dydaktycznym.

Bardzo ważne są poglądy wypowiedziane w tym zakresie przez prof. Dr. Oswadla Kroh'a w jego dziele „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" (str. 353—363).

Kroh stwierdza przede wszystkim, że zabawa i praca płyną z różnych pobudek psychologicznych u dziecka. U podstaw zabawy leży dążenie do przyjemności, które się zaspakaja świadomie lub nieświadomie w czynności o charakterze zabawowym, t. zn. podejmowanej bez określonego z góry celu. Zabawa tedy jest zakotwiczona w życiu u c z u c i o w y m dziecka.

Natomiast praca jest to czynność dążąca do jakiegoś praktycznego wyniku i wymagająca wskutek tego planu i uwagi. Praca tedy odznacza się zależnością silną i silnym powiązaniem z wolą dziecka.

Istnieje przecież zasadnicza różnica między sytuacją, gdy dziecko bez planu ustawia klocki jeden na drugim, nie troszcząc się o wynik swej pracy i cieszy się, gdy one walą się z hukiem — a tą sytuacją, gdy dziecko buduje z klocków rzecz zamierzoną i planowaną przez siebie i następnie ocenia ją i z planem porównywuje.

Granica między nastawieniem dziecka wyłącznie zabawowym a nastawieniem do pracy — przypada na czas około 4 roku życia. Znaczy to, że dotychczas dziecko tylko się bawiło w sensie powyżej przedstawionym, zaś od 4 roku życia wzrasta u niego tendencja do pracy.

Okres przedszkolny zatem nie musi i nie może cechować wyłącznie nastawienie zabawowe. Już bowiem w wieku przedszkolnym widzimy u dziecka tendencję do pracy.

Oczywiście, zupełnie dokładny rozdział między zabawą a pracą w wieku przedszkolnym nie istnieje. Przeciwnie, daje się zauważyć specyficzne pomieszanie nastawienia zabawowego i nastawienia do pracy, które cechuje dziecko także w pierwszym roku nauki szkolnej, a więc dziecko siedmioletnie. Atoli, już w drugim roku pobytu dziecka w szkole dokonywuje się w świadomości dziecka coraz wyraźniejszy rozdział między pracą a zabawą. O ile dotąd praca i zabawa nieraz się przenikały, o tyle teraz następują po sobie. Dziecko pracuje prędzej, aby móc wcześniej pójść się bawić, przerywa zabawę, gdy obowiązek lub ochota lub wreszcie zainteresowanie nawołuje je do pracy.

Wobec tego praca w szkole powszechnej ze stanowiska dziecka nie musi być traktowana jako przyjemność, jako zabawa. Nie ma ani pedagogicznego ani psychologicznego uzasadnienia za długie trwanie w nastawieniu zabawowym roboty szkolnej, zwłaszcza sztucznie przedłużane.

W pierwszym roku pobytu dziecka w szkole odpowiada mu jeszcze taka organizacja pracy, gdzie praca i zabawa przenikają się wzajemnie, atoli już w drugim roku nauki w szkole powszechnej powinien wzrastać coraz wyraźniejszy rozdział między zabawą a pracą jako zgodny z naturalną tendencją rozwojową dziecka.

Zabawa może przechodzić w pracę i naodwrót, praca może stać się zabawą. Skoro zabawa nie wywołuje więcej przyjemności (sportowiec zawodowy, fordanser), traci swój zasadniczy charakter i przemienia się w samo zatrudnienie, dzięki któremu można zapobiec nudzie, a więc stanowi uczuciowemu nieprzyjemnemu.

Odwrotnie, można przyjąć, że dla subiektywnego życia dziecka może praca stać się zabawą, gdy się zaakcentuje moment przyjemnościowy w dokonywanej czynności.

Czynnikiem wywołującym przyjemność w zabawie jest swoista aktywność zwana przez K. Buhlera „F u n k t i o n s l u s t“.

W pracy natomiast idzie nie o samą tylko przyjemność w wykonywaniu czynności, ale o cel i sens roboty planowej. Tu psychologicznym motywem jest wola stworzenia dzieła: „W e r k w i l l e“.

Dla psychologa zabawa jest pewną naturalną, wrodzoną, specjalną metodą uczenia się u małego dziecka.

Dla wychowawcy zabawa posiada znaczenie czynnika nie tylko wyrabiającego zdolność wykonywania pewnych czynności, ale także czynnika kształcenia intelektualnego i kształcenia charakteru dziecka.

Np. przy grze w piłkę dziecko nie tylko ćwiczy swą zręczność, ale poznaje szereg zjawisk, jak padanie i odbijanie się ciał, toczenie się, sprężystość, wreszcie w zabawie zespołowej poznaje pewne zasady i poddając się im, kształci swój charakter.

Z powyższych rozważań wynikają następujące wnioski:

1. Rola zabawy w nauczaniu metodą zuchową ulegać będzie ewolucji. Zabawy w większym zakresie wystąpią w kl. I. W klasach od II—IV będą zachowane konsekwentnie z zastosowaniem pewnych ograniczeń.

2. Z doświadczeń mikołowskich płyną następujące spostrzeżenia:

a) W kl. I zabawa jest zasadniczym podejściem w nauczaniu.

Zabawy stosowano w zakresie j. polskiego (6 zabaw) i rachunków (3 zabawy).

Zwłaszcza w nauce rachunków okazała się bardzo korzystną zabawa w oparciu o rodzaj liczydła, skonstruowanego na podstawie figur liczbowych Rusieckiego.

b) W klasie II zabawy występują w zakresie języka polskiego (4 najpopularniejsze) i trzy najpopularniejsze z zakresu rachunków.

c) W klasie III zabawy występują — jak dotychczas — w nauce języka polskiego i rachunków, ale także i w nauce przyrody w postaci ćwiczeń zmysłów.

d) W klasie IV realizator stwierdza stosowanie zabaw w nauczaniu wszystkich przedmiotów, a w szczególności w zakresie rachunków, geografii i języka polskiego.

Zabawy ogarniają tedy coraz to nowe przedmioty, ilościowo w zakresie pewnych przedmiotów ulegają pewnej redukcji, pozostają jednak ciągle, z tym, że w charakterze ich zaznacza się coraz silniej pierwiastek intelektualny.

Stosowanie zabaw dopomaga do utrzymania odpowiedniej atmosfery i nastroju, w którym praca stać się może zabawą.

3. Przesuwanie punktu ciężkości w elementach zuchowych dokonywuje się od zabaw w kierunku pracy.

4. Z dydaktycznego punktu widzenia zabawy odgrywają rolę środka utrwalającego materiał naukowy i urozmaicającego naukę. Środki te mogą być stosowane sporadycznie dla podtrzymania zainteresowania. Zabawy stosowane w Mikołowie w klasyfikacji Claparèede'a należą do zabaw ćwiczących, intelektualnych. Ćwiczą one zdolność kombinowania, porównywania, zestawiania i wynajdywania, wynalazczość i twórczą fantazję dziecka.

5. Stale ma się w Mikołowie na uwadze niebezpieczeństwo hedonizmu dydaktycznego, dążącego do oparcia uczenia się na pragnieniu przyjemności. Nawroczyński („Zasady nauczania" — str. 164) tak o tym mówi: „Nauczanie (hedonistyczne) raz nadmiernie podnieca dzieci, to znowu pozwala im pogrążyć się w apatii. Niepodobna bowiem nieustannie dostarczać z zewnątrz przyjemności. Wrażliwość dzieci wówczas szybko się stępia, skutkiem tego trzeba używać z biegiem czasu coraz to silniejszych podniet".

III. Szóstki (grupy).

1. Grupy wychowawcze. Grupy z socjologiczno-wychowawczego punktu widzenia tworzyć się poczynają około 6 roku życia dziecka.

Dziecko w tym wieku zaczyna zabiegać o towarzystwo rówieśników i łączy się z nimi w grupy o pewnej trwałości. Celem takich grup jest wyłącznie zabawa.

Prof. Stefan Błachowski tak charakteryzuje drogę ewolucyjną tych grup: „W młodszych klasach nieliczne, sztywne, ekskluzywne, w średnich klasach stają się coraz liczniejsze i równocześnie mniej stałe; w okresie dojrzewania następuje zanik trwałych grup. Miejsce stałych grup zajmuje indywidualistyczna wspólnota klasowa, w obrębie której wszystkie jednostki pozostają do siebie w żywym kontakcie, wpływając na siebie wzajemnie i świadomie współdziałając ze sobą".

Pobudką do łączenia się w grupy jest, zdaniem tegoż uczonego, „potrzeba łączenia się w celu uzyskania większej siły, większego znaczenia".

Kryteria doboru jednostek w grupach są bardzo różnorodne. Dzieci łączą się w grupy na zasadzie:

1) wspólnych zainteresowań,
2) jednakowych uzdolnień,
3) wzajemnej pomocy i jednakowej pozycji w klasie,
4) jednakowej pozycji rodziców,

5) wspólnej drogi do szkoły,
6) wspólnego miejsca zamieszkania.

Zagadnienie składu szóstek i kryteriów ich doboru do celów przede wszystkim dydaktycznych wymaga w najbliższym roku praktyki w Mikołowie szczegółowego i planowego zbadania, także z uwzględnieniem zróżnicowania intelektualnego zainteresowań młodzieży.

2. Grupy dydaktyczne. Najwcześniejszą formą organizacyjną nauczania była forma indywidualizująca. Polegała ona na tym, że nauczyciel zajmował się tylko jednym uczniem przy swoim stoliku. Każdego osobno przepytywał i osobno mu zadawał. Reszta uczniów w tym czasie odrabiała swe zadania. Organizacja taka była możliwa w dawnych wiekach, bo młodzieży w zespole było niewiele, uczniowie byli w różnym wieku i na różnych stopniach przygotowania naukowego.

Dopiero Jan Sturm w Strasburgu około połowy XVI wieku wprowadza do szkoły średniej klasę szkolną, dzieląc uczniów na 10 klas i każdej wyznaczając roczny przydział pracy.

W szkolnictwie niższym Ks. Jan de Lassalle pod koniec XVII wieku dzieli uczniów na grupy według wieku i postępów. W każdej grupie dzieci pod kierunkiem nauczyciela pracowały nad tym samym tematem.

W pierwszej połowie XIX wieku Bell i Lancaster wprowadzają nauczanie masowe, dzieląc dużą ilość dzieci na dziesiątki. Każda taka grupa (10-ka) pracowała zbiorowo pod opieką t. zw. monitora. Monitor, którym był starszy uczeń, uprzednio wyznaczony przez nauczyciela, gromadził członków swej grupy wokół tablicy, w kręgu przed nią cznaczonym kredą na podłodze i pouczał młodzież.

Z czasem w XIX wieku zapanowała w szkołach forma nauczania masowego, gdzie wszyscy uczniowie w klasie winni pracować jednocześnie.

Jednak forma ta ma swoje ujemne strony, gdyż klasa szkolna w nauczaniu masowym nie jest jednorodną grupą dzieci. Nie można dostosować pracy do poszczególnych jednostek, wskutek czego wytwarza się drugoroczność, marnowanie jednostek wybitnie zdolnych i zaniedbywanie słabych.

Wobec tego zaznacza się znowu w dydaktyce nawrót do nauczania indywidualizującego. Przykładem tego jest system Pueblo (1888), system batawski, manheimski, daltoński i nauczanie pod kierunkiem.

Zagadnieniem wewnętrznej organizacji klasy dla celów nauczania — a więc podziałem na grupy zajmuje się Burdette Ross Buckingham w pracy swej p. t. „Praca badawcza na terenie szkoły“ (str. 277—282).

Buckingham opiera swoje rozważania na materiale zebranym w 117 szkołach elementarnych różnych miast amerykańskich, gdzie podział na grupy był stosowany. Autor stwierdza, że podział na grupy był stosowany w pierw-

szych sześciu oddziałach szkoły elementarnej mniej więcej jednakowo, a więc zarówno u niższych jak i wyższych oddziałach tych szkół.

Na podstawie materiału statystycznego zebranego z tych 117 szkół, w których było ogółem 784 przykładów dzielenia uczniów na grupy w obrębie jednej klasy, stwierdził Buckingham w 359 wypadkach (45,8%) podział klasy na dwie grupy, a w 387 wypadkach (45,5%) klasy dzielono na trzy grupy. Podział klasy na cztery grupy stosowano w 34 wypadkach (4%), zaś w reszcie wypadków (t. j. 4,7%) stosowano nauczanie w więcej niż czterech grupach.

Końcowy wniosek Buckingham'a jest następujący: „rzeczywistość zdaje sie przemawiać za liczbą grup od 2—3". Ilość grup w klasie uzależniona jest od różnicy w uzdolnieniach dzieci (im więcej różnic, tym więcej grup), od liczby przedmiotów, w których podział na grupy ma być stosowany, wreszcie od czasu przeznaczonego na jedną lekcję. W ramach lekcji 45 min. nauczyciel niewiele mógłby zrobić ze względu na krótkość czasu, jaki jednej grupie mógłby poświęcić ze względu na konieczność wyznaczania im pracy, udzielania wskazówek odnośnie do jej wykonania i konieczność skontrolowania wyników tej pracy.

Liczebność poszczególnych grup zależy od rozmaitych czynników i poglądów. Buckingham uzależnia ją od ogólnej ilości dzieci w klasie oraz od liczby grup, które ze względu na różnice w uzdolnieniach dzieci mogłyby być stworzone. Ponadto jednolitość grup jest ważniejsza od ich ilościowego składu. Zauważyć można tendencję do tworzenia liczniejszych grup z uczniów lepszych, zdolniejszych, zaś mniej licznych z uczniów słabych.

Ze względu na większą społeczna wartość uczniów zdolniejszych Buckingham jest zdania, iż im właśnie więcej należy poświęcić uwagi niż uczniom niezdolnym.

Kryteria podziału uczniów na grupy uszeregował Buckingham w następującym porządku w zależności od częstości ich stosowania przez nauczycieli:

1) opinia nauczyciela,
2) stopnie stawiane uczniowi przez nauczyciela,
3) ocena pilności,
4) wiek dzieci,
5) wiek inteligencji,
6) iloraz inteligencji,
7) wynik badań przy pomocy testów wiadomości,
8 i 9) stan zdrowia i dotychczasowe stopnie z postępów w naukach,
10) wyniki badań testami inteligencji.

Z dydaktycznego punktu widzenia odróżnić można także grupy tworzone przez młodzież samorzutnie, np. przed egzaminami, a więc w celu dokonania pewnych konkretnych prac lub grupy tworzone pod wpływem nauczyciela w celu oparcia szkolnej pracy uczniów na zasadzie współdziałania. Grupy te

mogą obejmować kilka klas (np. w celu urządzenia uroczystości dla kolegów z różnych klas) lub też jedna klasa może się rozpadać na grupy. Każda z tych grup opracuje część danego zagadnienia i wynikami swej pracy dzieli się z kolegami. Istnieje tedy podział pracy w grupie. Ewolucja dojrzałości do pracy grupowej oraz dojrzałości do racjonalnego podziału pracy — to dalsze zagadnienie, wymagające szczegółowego zbadania w najbliższym roku. O składzie grup może decydować w nauczaniu nauczyciel, dzieląc klasę na grupy według własnego uznania, lub też uczniowie dobierają się w grupy zależnie od zainteresowań lub przygotowań do opracowania danego tematu. Ponadto, odróżnić możemy swobodne społeczności pracy, t. j. grupy tworzone przez młodzież z różnych klas, różnej płci, różnego wieku i różnych uzdolnień dla osiągnięcia pewnego konkretnego celu. Celem tym może być np. referat zbiorowy, przygotowanie przedstawienia teatralnego, wykonanie jakiegoś przyrządu lub sprzętu sportowego i t. p.

W szkole w Mikołowie stosuje się zasadniczo podział na grupy w obrębie jednej klasy. Grupy te ulegają ewolucji powolnej, ale stałej i ciągłej. W klasie I wprowadzane są powoli ale stopniowo, używa się ich wyłącznie do prac o charakterze wychowawczo-organizacyjnym, porządkowym.

W klasie II szóstki zachowują swój charakter w pracach organizacyjno-wychowawczych, ale już o szóstki oparte są lekcje gimnastyki i zajęć praktycznych. Dzieci do szóstek dobierają się samorzutnie, w drugim miesiącu nauki występują szóstkowi.

W klasie III znika koedukacja z szóstkami, dokonywują się zmiany w ich składzie. W dalszym ciągu szóstki spełniają czynności wychowawcze z tym, że zakres ich wzrasta a zainteresowania różnicują się stosownie do płci. Rozszerza się rola szóstek w pracach dydaktycznych. Przygotowują one zagadnienia do zespołowego opracowania czytanek, deklamacje, czytanie rolami. Ponadto szóstki prowadzą samokontrolę wypracowań piśmiennych, dopilnowują wykonania prac domowych, organizują zabawy na lekcjach gimnastyki, zaś na lekcjach przyrody notują spostrzeżenia i wykonywują ćwiczenia.

W klasie IV szóstki ulegają reorganizacji. Przyczyniają się one do opanowania klasy, do zachęcenia się w osiąganiu coraz lepszych wyników nauczania i wychowania i są wciągane do samokontroli osiągniętych wyników.

Grupy te wyzyskuje się przede wszystkim do prac wychowawczych. Użycie ich do celów dydaktycznych uzależnione jest od psychicznego i intelektualnego rozwoju dziecka.

W szczególności zależy to od:

1. P o s t ę p u i n d y w i d u a l i z a c j i i zróżnicowania intelektualnych zainteresowań dzieci, co dokonywuje się powoli i stopniowo w okresie drugiego dziecięctwa.

2. Zdobywania przez dzieci potrzebnej sumy wiadomości i umiejętności, wymaganych dla umożliwienia im mniej lub więcej somodzielnej pracy umysłowej.

3. Zdobywanie przez dzieci techniki pracy umysłowej, a więc zdolności posługiwania się książką, zeszytem, przyborami do pisania i rysowania, umiejętności rozumienia i ujmowania w streszczenie czytanej treści, układanie planów i t. p. W tym zakresie możliwości dzieci 7—10-letnich są znacznie ograniczone.

4. Przygotowania przywódcćw w innym znaczeniu i charakterze niż w grupach wychowawczych. Przywódca tu musi stać na pewnym stopniu rozwoju intelektualnego, co właśnie występuje w Mikołowie. Ponadto, ustalić trzeba jego stosunek do nauczyciela jako organizatora pracy grupowej uczniów.

Niemniej jednak do pracy dydaktycznej w grupach nadają się niektóre prace. Przykładowo można je wymienić:

a) samodzielne — grupowe — układanie i zapisywanie zdań na bliskie grupie tematy

b) próby samodzielnych opisów i cpowiadań,

c) korespondencja z osobami bliskimi lub znajomymi,

d) prowadzenie kroniki lub dzienniczka klasowego.

Nie ulega wątpliwości, że zagadnienie pracy grupowej, wprowadzone przez ruch zuchowy do pracy szkoły powszechnej w kl. I——IV, aczkolwiek jest możliwe do zrealizowania w drodze powolnej ewolucji, jest bardzo wartościowe z punktu widzenia uspołecznienia młodzieży.

Wartość tego elementu pracy grupowej leży w tym, że daje on możność nastawienia pracy szkolnej nie tylko od jednostek, ale przez zorganizowanie prac wspólnych rozwija nie rywalizację, ale solidarność grupową i stwarza doskonałe warunki uspołecznienia klas i młodzieży.

IV. Sprawności.

1. W zagadnieniu sprawności interesuje nas przede wszystkim ich stosunek do wyników nauczania. jako rocznych przydziałów pracy. Wyniki nauczania obejmują tylko to, co wchodzi w zakres wykształcenia materialnego, zawierają momenty objektywnie sprawdzalne za pomocą prostych i łatwych kryteriów codziennej pracy szkolnej, wreszcie, zatrzymują się one na właściwej granicy między minimalizmem a maksymalizmem wymagań stawianych dziecku.

2. Sprawności nie muszą być identyczne z testem wiadomości. Wprawdzie test wiadomości daje gwarancję jednolitości i sprawiedliwości, gdyż wszystkim egzaminowanym stawia jednakie wymagania, pozwala z oceny usunąć pierwiastek subiektywizmu, daje podstawę do oceny ilościowej, ale i on jest tylko egzaminem z zakresu materialnej wiedzy. Nie może on zastąpić żywego kontaktu egzaminatora z egzaminowanym i musi być dopełniany metodą obserwacji i innymi sprawdzianami.

3. Sprawności winny być tedy tak konstruowane, by można było ująć i ocenić możliwe do uchwycenia elementy z wykształcenia formalnego i wyników pracy w zakresie giętkości umysłu, trafnego rozumowania, zdolności przyswajania sobie dóbr kulturalnych i wyników materialnych nauczania. Poza tym konstrukcja ich przewiduje wzajemne ustopniowanie i rozszerzenie zakresu.

4. W sprawnościach uzyskuje dziecko bliski i osiągalny cel konkretny swej pracy. Przez dopuszczenie elementu uczniowskiego do współkontroli przy zdawaniu sprawności uwielokrotnia się powtarzanie. Obok tego działa tu także element zachęty, jako podniety do pracy, wyróżnienie i własne zadowolenie ze zdobycia sprawności i specjalności.

Wpływ pochwały i nagany na wyniki uczenia się.

„W jaki sposób wyrażenie pochwały (uznania), lub odwrotnie, niezadowolenia (nagany) wpływa na pracę grupową dzieci szkolnych, o tym ściślejsze informacje zawdzięczamy eksperymentom E. Hurlocka. Amerykański ten uczony podzielił badane dzieci, które w rozwiązywaniu zadań arytmetycznych wykazały jednakie postępy, na cztery grupy. Wszystkie te grupy poddano następnie w ciągu kilku dni tym samym eksperymentom, polegającym na rozwiązywaniu zadań arytmetycznych.

Ale podczas, gdy prace pierwszej grupy chwalono, to prace drugiej grupy ganiono. Trzecia grupa tylko przysłuchiwała się, jak członków pierwszych dwóch grup chwalono lub ganiono. Czwarta grupa była grupą kontrolną: nie chwalono jej ani nie ganiono, ani nie słyszała ona pochwały lub nagany tamtych grup.

Pierwsza grupa uczyniła pod wpływem pochwały duże postępy, w drugiej nagana spowodowała z początku znaczne polepszenie wyników, które następnie, co prawda, stały się gorsze, mimo to jednak przez cały ciąg trwania eksperymentu były lepsze od wyników trzeciej i czwartej grupy.

Najgorsze wyniki w ciągu wszystkich pięciu dni osiągnęła grupa kontrolna, której nie udzielono ani pochwały ani nagany. Okazało się, że sama obecność przy udzielaniu innym uznania lub nagany wpływa, choć w stopniu nieznacznym, dodatnio na postępy uczniów.

Te wyniki badań dotyczą całych grup; indywidualnie pochwała lub nagana może mieć najrozmaitsze efekty: niekiedy pochwała może sprawić, że uczeń „osiądzie na laurach" i będzie coraz gorzej pracował, niekiedy znowu nagana może być silną pobudką do poprawienia postępów i odwrotnie, jak zresztą wiadomo z praktyki życia codziennego. (Stefan Błachowski: „Wyniki psychologii pedagogicznej" — Encykl. wych. str. 375).

Do sprawności doprowadza się uczniów powoli i stopniowo. Klasa I obejmuje w tym zakresie tylko rolę propedeutyczną, w klasach starszych występują one coraz silniej. Daje się jednak zauważyć, że zainteresowanie dzieci

sprawnościami ulega w ciągu roku szkolnego pewnym fluktuacjom, których źródło leży raczej w nauczycielu niż w uczniu. Tu jest tedy wymagana interwencja nauczyciela. W obecnej chwili stosuje się 6 sprawności: 3 z zakresu języka polskiego i 3 z zakresu rachunków.

Aby sprawnościami objąć wyniki nauczania z zakresu języka polskiego i rachunków, należy jeszcze przeprowadzić studia, umożliwiające ich dalszą rozbudowę.

Zakończenie.

W zakończeniu pragnę podkreślić, że wpsółpraca w zakresie stosowania metody zuchowej w szkole w Mikołowie daje bardzo dużo podniet i szlachetnych bodźców oraz dużo wewnętrznego zadowolenia, płynącego z przekonania o służbie dobrej i ważnej sprawie.

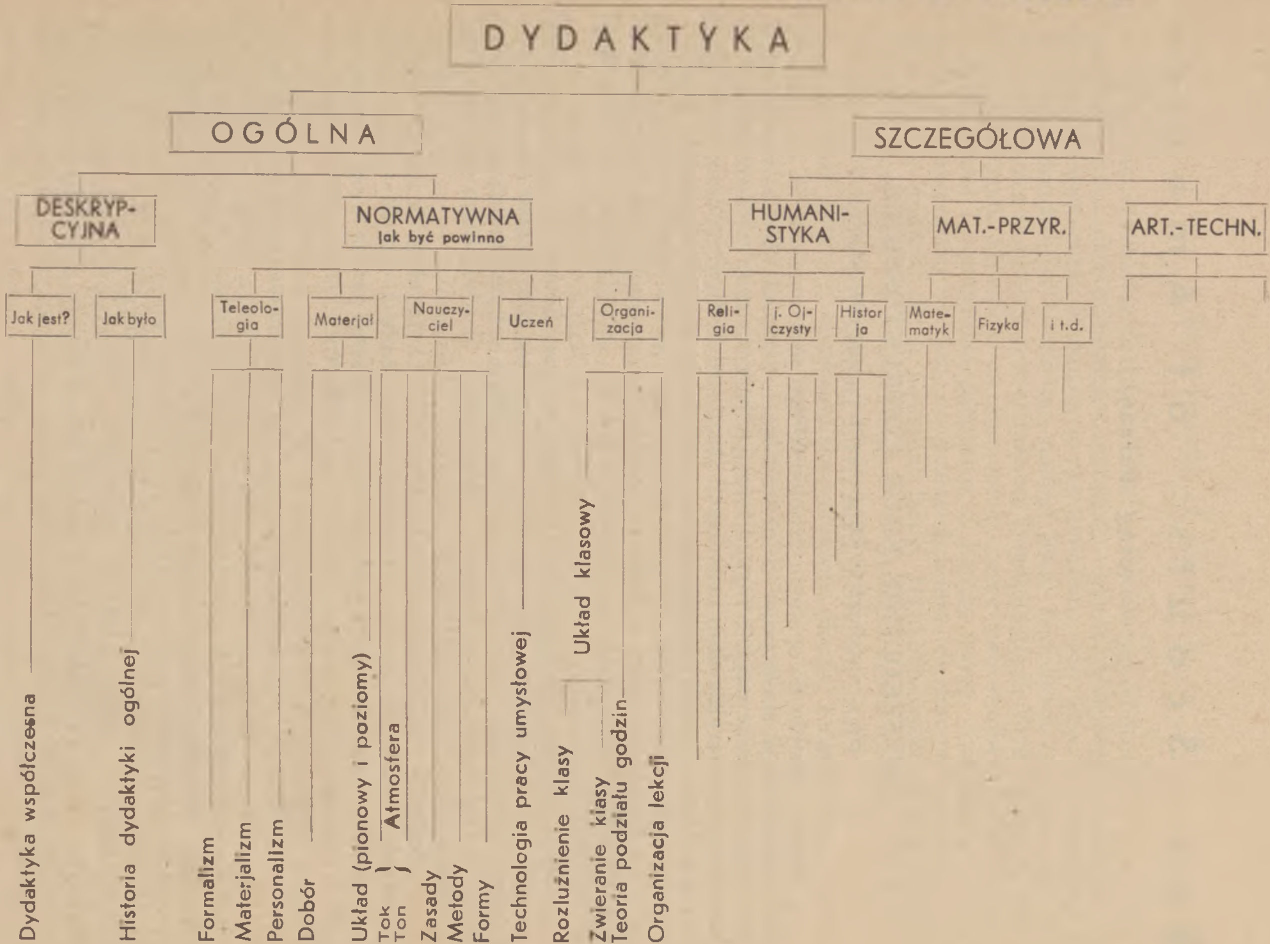
Uporawszy się z zagadnieniami ogólnymi, można będzie przystąpić w najbliższym roku szkolnym do prac bardziej szczegółowych z tym, iż przewiduje się konieczność pewnych samodzielnych badań nawet o charakterze naukowym, zwłaszcza w zakresie szóstek, t. j. nauczania grupowego.

Tadeusz Skałka.

BIBLIOGRAFIA.

1. Burdette Ross Buckingham — „Praca badawcza na terenie szkoły" — Lwów i Warszawa, 1931.
2. A. Hamaïde — „Metoda Decroly" — Nasza Księgarnia, Warszawa, 1926.
3. Dr. L. Jeleńska — „Sztuka wychowania" — Nasza Księgarnia, Warszawa, 1930.
4. A. Kamiński — „Krąg Rady" — Katowice, 1935.
5. Dr. Oswald Kroh — „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes" — Langensalza, 1935.
6. Lechicka-Uklejska — „Szkoła w życiu codziennym" — Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935.
7. Karol Linke — „Nauczanie łączne oraz języka ojczystego w szkole powszechnej". Tłumaczył Dr. J. Saloni-Gebethner i Wolf — Warszawa.
8. B. Nawroczyński — „Zasady nauczania" — Książnica Atlas, Lwów, Warszawa, 1930.
9. Helena Parghurst — „Wykształcenie według planu daltońskiego". Przekład Umińskiej i Kennedy — Książnica Atlas, Lwów, Warszawa. 1928.
10. Dr. Józef Pieter — „Nowe sposoby egzaminowania" — 1934.
11. Dr. John Alford Stevenson — „Metoda projektów w nauczaniu" — Książnica Atlas, Lwów, Warszawa, 1930.
12. Dr. Tadeusz Strumiłło — „Harcerstwo i szkoła" — odbitka z dzieła „Higiena szkolna".
13. W. Hehlmann — „Pädagogisches Wörterbuch" — A. Kroner Verlag, Leipzig.
14. „Encyklopedia wychowania" — pod red. Dr. S. Łempickiego — Nasza Księgarnia, Warszawa, 1933.

Schemat A. Lochnera.



Boy Scouts of America

(ciąg dalszy)

WYSZKOLENIE KADR INSTRUKTORSKICH.

PRACOWNICY PŁATNI I DOBROWOLNI.

Zanim przejdę do systemu szkoleniowego pracowników B. S. of A. podam czytelnikowi skrót pojęć o ich rodzajach i typach. Na początku trzeba stwierdzić, że nasze pojęcie instruktora, podharcmistrza lub harcmistrza, nie jest znane w amerykańskiej organizacji skautowej. Pojęcie przewodnika skautowego obejmuje znacznie szersze kręgi niż u nas. Nie jest ono ściśle konkretne, nie można go uzyskać przez szereg kursów, egzaminów i t. p. (jak to się dzieje u nas). Isntruktor w naszym pojęciu, równoznaczny ze „scoutmaster" w organizacji angielskiej nie odpowiada nazwie „scoutmaster" w organizacji amerykańskiej.

W B. S. of A. istnieje grupa członków zwana „Scouters" — dla skautów, a „Cubers" dla zuchów. Jest to ogólne określenie dla wszystkich zarejestrowanych urzędników skautowych oraz dorosłych członków (czynnych i zrzeszonych, nie będących chłopcami - skautami). Z wyjątkiem przybocznych i drużynowego winni „Scouters" mieć 21 lat.

„Scouters" dzielą się na Narodowych, Lokalnych i Drużyn. Wszyscy „Scouters" zatwierdzani są przez Narodową Radę i wszyscy z wyjątkiem urzędników wykonawczych (zawodowych Scouters) pełnią służbę w skautingu na zasadach dobrowolnej, bezinteresownej pracy. Najbardziej znaną, niezbędną funkcją pełnioną przez „Scauters" jest *scoutmaster — drużynowy*. Statut B. S. of A. podkreśla, że pracuje on bez finansowego wynagrodzenia, że jego duch skautowy, jego zdolności przewodzenia są podstawą powodzenia programu skautowego. Nie potrzebuje on być specjalistą w czynnościach skautowych. Powinien jednak umieć je prowadzić i zdobywać uznanie chłopców. Cechy te winny być brane pod uwagę przez tych którzy polecają i powołują ludzi na stanowisko drużynowego. Pomocnikiem drużynowego jest *Assistant scoutmaster — nasz przyboczny*. Wybiera go drużynowy za zgodą Komitetu Drużyny (Koło Przyjaciół). Drużynowy jest nie tylko przedstawicielem B. S. of A. ale również tej organizacji pokrewnej (patrz strona 200—201) przy której drużyna istnieje.

Stan ten wytwarza dużą zależność drużynowego od Komitetu Drużyny, z czym walczą z dużym taktem i ostrożnie, władze skautowe, uważając ten stan za zło konieczne. Nieznaną u nas godnością jest *Scout Commissioner* (komisarz skautowy). Urząd ten nadaje Rada Narodowa na okres jednego roku. Komisarz skautowy jest członkiem Lokalnej Rady Wykonawczej. (Nasz Zarząd Okręgu). Powinien on (nie musi) przez swe studia i doświadczenie znać czynności i wymagania skautowe. Z natury swego charakteru i stanowiska w społeczeństwie jest on przewodnikiem, duchowym kierownikiem Scouters na obszarze danej Lokalnej Rady. Jego obowiązki są następujące:

1) służy jako doradca Skautowi Wykonawczemu (Scout Executive) w wykonaniu ogólnej polityki i zadań skautowych.

2) jest głównym kontrolnym czynnikiem planów i zamiarów Lokalnej Rady.

3) wzbudzając zaufanie ogółu Scouters zachęca drużynowych do wytrwałego prowadzenia podjętych dobrowolnie prac w drużynie.

4) reprezentuje Lokalną Radę i przewodniczy na zebraniach.

5) urząd ten (funkcja) może być stanowiskiem honorowym ale wtedy prace związane z nim winny wykonać Lokalna Rada lub Scout Executive.

Ludzie o zbliżonych honorowych godnościach podobnie jak Scout Commissioner, pomocni mu lub spełniający część jego wyżej wymienionych prac noszą nazwę *Field Commissioner* (polowi, przyboczni polowego, obwodowi komisarze skautowi). W przeciwieństwie do Komisarza Skautowego podlegają oni Skautowi Wykonawczemu (płatnemu urzędnikowi). Obok wyżej określonych dobrowolnych pracowników, ochotników pracy skautowej, istnieje jeszcze kadra zawodowych urzędników, pełniących odpowiedzialne organizacyjne funkcje, płatnych za swoje czynności. Oni tworzą szkielet organizacji, są jej mózgiem, projektodawcami, strażnikami pracy, wykonawcami zadań i celów. Są to właściwi (odnosząc się do naszych stosunków) instruktorzy, z tą tylko różnicą, że są płatni. Pracownicy ci nazywają się *Scout Executive* (skautami wykonawczymi).

Urząd ten istnieje na szczeblu organizacyjnym Lokalnej Rady (Zarząd Okręgu). Skaut Wykonawczy jest sekretarzem tego ciała i wszystkich komisji wydzielonych z niego. Posiada on władzę naszego Komendanta Chorągwi, mając ogólny nadzór nad pracą administracyjną i organizacyjną danej Lokalnej Rady, która udziela mu swego autorytetu i uznania. Do pomocy w pracy swej posiada: Assistant District i Field Scout Executive (przybocznych obwodowych i polowych skautów wykonawczych). Ilość ich jest zależna od wielkości terenu, od rozwoju pracy i stanu finansowego Lokalnej Rady. Pełnią oni prace powierzone im przez Skauta Wykonawczego (Scout Executive), jako kierownicy pewnych wydziałów (Assistant Sc. Ex.), jako wizytatorzy całego terenu (Field Sc. Ex.) lub wizytatorzy hufców (District Sc. Ex.). Urzędy powyższe mogą być nadawane tym mężczyznom,

którzy są w ewidencji Departamentu Osobowego Głównej Kwatery i są uznani za nadających się na to stanowisko dzięki odbytym pomyślnie kursom dla przewodników zawodowych w Narodowym Centrum Wyszkolenia oraz dzięki swej praktyce i doświadczeniu. Mogą jednak te urzędy pełnić ludzie nie mający tego przeszkolenia, z warunkiem jednak, że w dwa miesiące po objęciu posady muszą udać się na taki kurs. Skauci Wykonawczy opłacani są przez Lokalne Rady, są więc przede wszystkim od nich zależni. Lokalne Rady powołują tych urzędników spośród swych pracowników. Na podstawie opinii Głównej Kwatery, Narodowa Rada zatwierdza kandydatury z warunkiem odbycia kursu. Coraz częstszym faktem jest, że Lokalne Rady żądają od Głównej Kwatery takich zawodowych pracowników oraz, że na kursy dla Scout Executive zgłaszają się drużynowi i inni wolontariusze pracy skautowej. Wyższą jednostką, kontrolującą pracę Lokalnych Skautów Wykonawczych, stanowią *Regional Scout Executive* (Regionalni Skauci Wykonawczy), obejmujący swym zasięgiem kilka a nawet kilkanaście Lokalnych Rad. Urząd ten ma za zadanie wizytować, wspierać i ułatwić pracę Lokalnych Skautów Wykonawczych.

Funkcją zbliżoną do Regional Scout Executive, służącą jako pomoc temu ostatniemu, jest *Special National Field Scout Commissioner* (specjalny narodowy polowy komisarz skautowy). Może nim zostać każdy człowiek dobrej woli, który ze stanowiska swego zawodu lub zajęcia chce współpracować w budowie programu skautowego. Jest to funkcja honorowa.

Najwyższą funkcją Skauta Wykonawczego jest urząd *National Scout Executive* (Narodowy Skaut Wykonawczy). Są nimi wszyscy skauci zawodowi (Scout Executive), zatrudnieni w Narodowym Biurze — Głównej Kwaterze, którzy w opinii Chief Scout Executive (Naczelnego Skauta Wykonawczego) mogą być zawodowo przydatni do pracy i administracji w B. S. of A. We wszystkich wypadkach służby mężczyźni, będący w urzędowej łączności z B. S. of A., muszą podpisem stwierdzić swą zgodę na główne zasady polityki skautowej, prawo i obowiązki oraz statut związku. Muszą mieć poza tym obywatelstwo Stanów Zjednoczonych. W wypadku braku tego ostatniego, muszą zadeklarwać swoje intencje stania się obywatelem Stanów Zjednoczonych.

Do grupy „Scouters" należą jeszcze pomocnicy drużynowego. Są to: *Senior Patrol Leader* (starszy zastępowy) i *Junior Assistant Scoutmaster* (młodszy przyboczny drużynowego). Winni oni posiadać stopień skauta pierwszej klasy (jedynie te funkcje posiadają wyraźne wymagania odnośnie stopni wyszkoleniowych), lat 18-cie i co najmniej 20 tygodni pracy jako zastępowy.

Mamy więc wyraźne dwie grupy działaczy skautowych: kadrę zawodową, bardzo zwartą, o dużej karności wewnętrznej, szkoloną na organizatorów i administratorów związku, oraz masy wolontariuszy, składające się z dwóch grup. Jedna — to bezpośredni wychowawcy-drużynowi i ich przyboczni, mający bezpośredni kontakt z chłopcami, zależni całkowicie w swej pracy od kadry

zawodowej (Scout Executives). Druga grupa stanowi nadbudowę organizacji, złożoną z ludzi starszych, przedstawicieli społeczeństwa (nasi przyjaciele i działacze), dającą firmę, piętno bezinteresownej pracy społecznej, zdobywającą: podstawy finansowe, poparcie państwa, instytucji i osób życzliwych. Wobec tej drugiej grupy, nadającej organizacji kierunek, kadra zawodowa jest, formalnie biorąc, wykonawcami ich woli, dążeń, celów i zamiarów. Faktycznie zaś kadra zawodowa, stwarzając te cele, podsuwając grupie honorowej projekty i programy, jest istotną władzą prawodawczą, programową i wykonawczą. Jest ona podstawą pracy, głównym jej motorem i czynnikiem rozwoju B. S. of A. Kadra zawodowa nie zapomina jednak nigdy o wartościach tkwiących w istnieniu i pracy społeczników, jak to oni określają, dobrowolnych pracowników. (Volonteer). Po polsku myśląc chciałoby się napisać—ideowych pracowników W pojęciu jednak amerykańskim — ideowo pracującym nie jest tylko ten, który pracuje bezinteresownie (właściwie pracy bezinteresownej nie ma, gdyż zaspokojenie własnej ambicji, zadowolenie z dokonanej pracy jest także zapłatą). Ideowo pracującym jest także człowiek, który za swą pracę, wykonywaną dla zrealizowania pewnej idei, bierze pieniądze, o ile praca ta jest wykonywana doskonale, ofiarnie i wykazuje postęp w dążeniu do idei.

Amerykanie twierdzą: „Nie można budować organizacji na pracy wolontariuszy, którzy mogą oddać jej jedynie swój wolny czas od zajęć zawodowych. Społecznicy — ludzie idei mogą: zacząć robotę, wzniecić płomień zapału, stać się źródłem ruchu. Nie można im jednak powierzać całej troski o organizację. Im ona większa, tym więcej wymaga czasu, pieniądzy i przemyślanej pracy. Podjąć to wielkie działanie muszą ludzie przygotowani, przeszkoleni, oddający maksimum sił i czasu na usługi organizacji urzeczywistniającej ideę. Skauting amerykański może iść naprzód dzięki pracy działaczy społecznych, pójdzie jednak jeszcze dalej, przy pomocy pracowników zawodowych“.

Należy uznać, że jest to całkiem słuszne i życiowe stanowisko!

Zadaniem kadry zawodowej jest utrzymanie poziomu i postępu zaczętej pracy. Największą zaś troską skautów wykonawczych (Scout Executive) jest dobór, zachęta do współpracy i przeszkolenie społeczników. Zasadą zaś — aby takich działaczy było jak najwięcej przy minimum zawodowych, niezbędnych do kierowania organizacją.

Tak jak każda praca: państwowa, przemysłowa, handlowa, wychowawcza musi mieć specjalistów, utrzymujących się z niej, tak samo i praca społeczna skautowa musi mieć wyrobioną kadrę zawodową.

Scout Executive ma być nauczycielem laików, którzy chcą pracować w skautingu.

To poczucie wartości zawodu skautowego nie przesłania bynajmniej przeświadczenia o ważności bezinteresownej pracy dla organizacji. Uznaje się wszystkich społeczników, wysuwa się ich na czoło organizacji, oddaje się im

reprezentację i zaszczyty wynikłe z pracy. Kadra zawodowa podkreśla to ciągle, że wysiłkiem bezinteresownych działaczy tworzą się w skautingu wielkie rzeczy. I dlatego trzeba takich ludzi szukać, dać im pole do pracy, użyć właściwie, zainteresować potrzebami, przedstawić plan i cele, aby wiedzieli, dlaczego i dla kogo działają. Scout Executive powinien takich ludzi pozyskać i ciągle szukać nowych. Pierwszym jego zadaniem winno być kaptowanie ludzi dla organizacji, a przez nich mobilizacja środków na urzeczywistnianie idei skautowej. Raz zdobytych ludzi, oddanych związkowi, energicznych, z inicjatywą, ruchliwych należy pilnować, nie zniechęcać do pracy, dbać o ich poczucie i coraz silniej wiązać ze skautingiem. Nie wystarczy wyzyskiwać ich znaczenie i stanowisko w społeczeństwie, nie wystarczy czerpać korzyści z ich ofiarności i pracy. Skaut Wykonawczy musi z nimi utrzymywać kontakt osobisty, informować zawsze, nie tylko wtedy, gdy potrzebuje ich pomocy, o stanie podjętych prac, o potrzebach i realizacji programów. Winien zapraszać ich na wszystkie imprezy i uroczystości, honorować, mówić o nich i ich pożytecznej pracy dla skautingu, umieszczać notatki w prasie o ich działalności. W ten sposób, nie tylko ze względów prostej przyzwoitości, ale i dla interesu samej organizacji wiąże się ludzi dobrej woli silnymi węzłami sympatii z organizacją, podsuwa się im idee, kieruje ich myśli na drogi potrzebne skautingowi. Trzeba podkreślać (nigdy nie będzie za mało) humanitarność, pożyteczność, ofiarność i pozytywność wysiłków podejmowanych przez tych ludzi dla skautingu a prowadzonych dla dobra kraju.

Te mądre pojęcia, tak życiowe i niezbędne w każdej społecznej organizacji, które wbija się poprostu w umysły Skautów Wykonawczych w czasie ich przeszkalania, które przypomina się w trakcie ich codziennej pracy, które podkreśla się we wszystkich okólnikach, winny stać się i u nas w Związku Harcerstwa Polskiego pojęciami uznanymi, rozumianymi i wcielanymi w czyn. Będziemy wtedy napewno mieli więcej oddanych przyjaciół i więcej środków na podstawowe potrzeby pracy harcerskiej. Nie zaszkodzi instruktorów Związku traktować na równi ze społecznikami i działaczami Związku, nie zaszkodzi nikomu, poświęcającemu swój wolny czas i wykonywującemu dobrze podjętą robotę, dać wyraz uznania w prostych słowach podzięki. Weźmy to pod uwagę.

Przeszkolenie przewodników pracy skautowej.

Podstawę wyszkolenia przewodników skautowych stanowią kursy dla drużynowych (Scoutmasters), urządzane na terenie Lokalnych Rad, przy pomocy Uniwersytetów i Kolegiów (głównie wydziałów wychowania fizycznego, „reaction“ — wywczasów oraz pracy społecznej). Jeżeli uniwersytet rozporządza właściwymi wykładowcami, to wtedy w porozumieniu z miejscowym Skautem Wykonawczym ustala się program ścisły kursu (ra-

mowy, obowiązujący program jest ustalony i wydrukowany przez Departament Programowy Głównej Kwatery). Jeżeli uniwersytet nie ma wykładowców, wtedy dostarcza ich Lokalna Rada. Instruktorami na takim kursie mogą być: członkowie komitetu wyszkolenia L. R., skauci wykonawczy, komisarze skautów lub dowolnie zaproszeni specjaliści. Wykładowcy uniwersytetcy nie zawsze są skautami, zazwyczaj są ludźmi interesującymi się skautingiem. Są takie uniwersytety, które nie posiadają wydziałów wyżej wymienionych, urządzają jednak kursy dla skautingu.

Na kursy tego typu mogą się zgłaszać ludzie dobrej woli, wszyscy chętni, mający 18-cie lat. W interesie każdej instytucji, posiadającej lub zamierzającej zorganizować drużyny skautowe, leży, aby obsadzić takie kursy swymi członkami. Każdy kandydat jest przyjęty, o ile zapłaci przepisaną opłatę. Kursy dla drużynowych są rozłożone na okres pięciu lat. Składają się one z kilku elementów. Wstępny kurs zwany: „Elements of Scout Leadership Course" (elementarny kurs przewodnictwa skautowego) dzieli się na dwie części. Każda część zawiera sześć zebrań (po 2-ę godziny). Całość trwa około 24-ch godzin i jest rozłożona często na kilka tygodni (dla ułatwienia uczestnikom kursy są prowadzone w piątek lub sobotę każdego tygodnia). Na program tych kursów składa się zakres III-go, II-go i I-go stopnia. Program przeprowadza się w takiej formie i taką metodą, jakimi będzie on podawany chłopcom.

Drugi stopień kursu zwie się: „The principles of Scoutmastership" (zasady prowadzenia drużyny). Zawiera on studium charakteru chłopca oraz jego czynności. Podaje przegląd celów i metod wychowawczych oraz ich sposób przeprowadzenia. Mówi się tam o programie drużyny i jej administracji. Podaje się źródła skąd czerpać można materiał do pracy w drużynie. W przeciwieństwie do wstępnego kursu prowadzony on jest metodą seminaryjną. Dyskusja jest podstawą kursu. Toczy się ona na tle doświadczenia i opracowanych tematów. Kurs trwa około 25-ciu godzin.

Trzeci stopień kursu dla drużynowych składa się z trzech części: obowiązkowego kursu pierwszej pomocy i dwóch specjalnych kursów dowolnie przez uczestników wybranych z następujących działów: pływanie, ratowanie życia, przyrodoznawstwo, roboty ręczne (obozowe, w skórze lub artystyczne), sygnalizacja lub znakowy język indiański, robienie map, łucznictwo i szereg innych. Czwartym stopniem kursu dla drużynowych jest udział uczestników ponownie w kursach elementarnych, ale w charakterze zastępowego.

Piąty — to udział kandydata w ciągu dwóch tygodni w obozie własnej drużyny, zorganizawanym na terenach obozowych Lokalnej Rady. W razie trudności wystarczy spędzenie dwóch dni i nocy w obozie aprobowanym przez Lokalną Radę.

Rezultatem tych wszystkich kursów, po pięcioletniej dodatniej służbie, jest nadanie takiemu drużynowemu miana: „Scoutmaster Key" (drużynowy zamknięty — z kluczem — key znaczy dosłownie klucz). B. S. of A. posiada

wielu drużynowych nie posiadających tego całokształtu wyszkolenia. Zdobycie miana Scoutmaster Key świadczy o wytrwałości i wysokim wyszkoleniu jednostki. Przed taką jednostką otwarte są drogi do kariery zawodowej w skautingu. Godność tą możnaby porównać w pewnym stopniu z naszym podharcmistrzem, jakkolwiek wymagania nasze są niewspółmiernie wyższe od wymagań Scoutmaster Key.

Należy stwierdzić, że kursy powyższe są pożądane — nigdy zaś wymagane. Władze skautowe zachęcają do udziału w nich, nigdy zaś nie żądają bezwzględnego w nich udziału. Drużynę można prowadzić bez powyższych kursów, nosząc miano Scoutmaster. Kursy takie może dana jednostka rozłożyć sobie na szereg lat lub może je ukończyć znacznie wcześniej. Urządza się często kursy zastępcze dwudniowe, weekendowe, w godzinach wieczornych, a przeznaczone dla najbliższej okolicy, takiej, gdzie trudno o wykładowców uniwersyteckich i gdzie kandydaci na drużynowego nie mają wiele czasu. Prowadzi je najczęściej Skaut Wykonawczy.

Wyżej omówiony system kursów dla drużynowych jest jedyną formą szkolenia szarej masy przewodników skautowych, t. zw. wolontariuszy. Na tym przeszkoleniu opiera się praca wychowawcza i techniczna w drużynie. Ten system powoduje, że na czele drużyn stoją drużynowi bez głębszego wykształcenia skautowego, bez ducha skautowego, którego nabywa się przez fakt życia w drużynie.

Formy przeszkolenia, dokonywane w kontakcie z uniwersytetami przy pomocy ludzi z poza skautingu, nie mogą odbić się dodatnio na psychice drużynowego. Brak mu przeżyć osobistych — chłopca-skauta. Brak mu wzorów bezpośredniej pracy, dobrej lub złej, ale zawsze pouczającej i zapadającej głęboko w serce i umysł. Drużynowy taki przestaje być badaczem, entuzjastą i zapaleńcem. Staje się jednostką ściśle wykonywującą podane wzorce. Schemat i forma stają się treścią, która nie ima się duszy chłopca. Harcowanie przekształca się w odrabiane posiedzenia lub zabawę na boisku, a przerzucone, co się zdarza rzadko, we właściwe środowisko — teren, staje się zwykłym sportowaniem.

Mgr. Jan Jasiński.

(Ciąg dalszy nastąpi).

Polemika — Głosy — Przyczynki

Przygotowanie i prowadzenie pracy krajoznawczej na obozie

Krajoznawcze przygotowanie obozu musi być w całym tego słowa znaczeniu jak najpełniejsze. Krajoznawstwo należy pojąć bowiem jak najszerzej, a to przez włączenie doń i przygotowania społeczno-obywatelskiego do pracy w danym środowisku obozowym. Dwojakiego rodzaju musi też być ono: materialne i formalne. Przygotowanie materialne obejmie: 1) zapoznanie się z całą możliwą na naszym poziomie bibliografią środowiska; 2) nagromadzenie materiału statystyczno-kartograficznego; 3) umiejętny podział pracy w opanowaniu pewnych wiadomości i umiejętności; 4) zorganizowane „polowanie" wśród znajomych, w bibliotece, prasie, literaturze pod hasłem „dowiedzieć się coś nowego o naszym tegorocznym miejscu obozowym"; 5) przeprowadzenie gawęd i ćwiczeń, związanych z problematyką społeczną, które mogą być w oparciu o środowisko obozu ważnym czynnikiem samokształceniowym młodzieży.

Przygotowanie formalne natomiast ma co innego na celu. Tu musimy przemyśleć formy pracy krajoznawczo-społecznej i umiejscowić je odpowiednio w planie ogólnym. Harcerska praca krajoznawcza musi nosić na sobie specyficzne piętno, które odróżni ją od takich np. imprez, jak specjalne obozy krajoznawcze, organizowane dla młodzieży z kół krajoznawczych. Ta różnica, to metoda pracy harcerskiej. Na pierwszym miejscu postawić tu należy konieczność wplecenia pracy krajoznawczej, przygotowawczej oraz badawczej na samym obozie do systemu zastępowego. Rozumiem przez to podział tej pracy według specjalności między zastępy oraz zastosowanie międzyzastępowego współzawodnictwa grupowego dla podniesienia poziomu tej pracy. Drugą ważną rzeczą będzie tu umiejętność korelacji pracy krajoznawczej z innymi działami pracy i wyrobienia harcerskiego.

Planując zbiorowy dobry uczynek, ćwiczenia kartograficzne, zmysłów i spostrzegawczości oraz rozkład gawęd wieczornych przy ognisku — należy z zagadnień krajoznawczo--społecznych uczynić oś kształcenia.

Cały szereg ćwiczeń polowych, wywiadów, ćwiczeń spostrzegawczości za cel może mieć zagadnienie krajoznawczo-społeczne. Lepiej bowiem jeśli

tym ćwiczeniom nadamy założenie krajoznawcze, aniżeli półwojskowe. Ćwiczenie terenowe czy zmysłów o charakterze krajoznawczym będzie też mieć swoją wartość dla przysposobienia wojskowego, lecz prócz tego i znaczenie samokształceniowe w sensie społeczno-krajoznawczym.

Już sam „kim“ ma przeważnie za treść ćwiczeniową materiał zgoła obojętny dla krajoznawstwa; lecz da się jednak tak przemyśleć, by materiał do niego pochodził z rozmaitych działów pracy krajoznawczej, np. ludoznawstwa czy przyrodoznawstwa.

Tropienie „klasyczne“, t. j. szukanie śladów na zadeptanej ziemi, zwłaszcza częściej stosowane, jest właściwie bezużyteczne.

To samo tropienie, zorganizowane jako wypatrywanie szczegółów krajoznawczych i społecznych — daje podwójny efekt: kształci wzrok i inteligencję teoretyczną w określonym kierunku.

Ćwiczenie spostrzegawczości o charakterze dedektywistycznego śledzenia kogoś — da się przesublimować na dyskretne zapoznanie się z jakimś faktem czy bolączką społeczną; jałowe ćwiczenie kartograficzne — może kryć w sobie przemyślaną tendencję krajoznawczą. Tak więc to, co nazwałem formalnym przygotowaniem krajoznawczym, łączy się ściśle z planowaniem całego programu pracy na obozie a w szczególności z dobieraniem odpowiednich ćwiczeń technicznych z rozmaitych działów wyrobienia harcerskiego.

A teraz wrócę jeszcze do właściwego, t. j. materialnego przygotowania.

Zacząć tu musimy, jak już powiedziałem, od zaznajomienia się z literaturą. Drużynowy sporządzić musi bibliografię; odpowiedni spis książek, czasopism i gazet znajdzie się na tablicy rozkazów. Podane tu, na końcu artykułu, źródła tylko częściowo nadadzą się jako ogólne dla powyższego celu. Zasadniczo jest to literatura orientacyjna dla instruktora, kierownika, starszego harcerza czy harcerki. Dla użytku swej młodzieży sporządzi instruktor właściwą bibliografię regionalną o charakterze aktualnym dla konkretnego środowiska. Będzie to więc wykaz przewodników, map, odsyłacze do odpowiednich ustępów encyklopedii i słownika geograficznego czy też artykułów czasopism, spis książek, mających związek z danym regionem, zestawienia statystyczne i t. p.

Z mapą przyszłego terenu obozowego należy już zawczasu zapoznać drużynę. Pewne ćwiczenia na mapie będą miały charakter imaginacyjnych podróży po tym terenie oraz gawęd na temat „co z mapy już dziś wiemy o naszym obozie“ lub „jak tam wygląda krajobraz na przyszłym naszym harcowisku“. Na podstawie mapy omówić da się też nawet plan większych ćwiczeń czy wycieczek.

Aby odpowiedni materiał kartograficzny i bibliograficzny nagromadzić — trzeba wejść w kontakt z Tow. Krajoznawczym, Tatrzańskim, Ligą Ochrony Przyrody, Związkiem Turystycznym i innymi organizacjami; trzeba zaglądnąć do czytelni i bibliotek publicznych, napisać tu i tam z prośbą o informacje,

poszukać kogoś znającego się na rzeczy, przewertować roczniki statystyczne, atlasy, słownik geograficzny czy encyklopedię.

Uczestnicy obozu, odpowiednio pokierowani, będą sami „węszyć“ za odpowiednimi wycinkami, ilustracjami i wzmiankami w prasie. Muszą być tylko zawczasu do tego celu zorganizowani przez odpowiedni podział pracy i zainteresowań. Podział ten najlepiej przeprowadzić według zastępów, stopni i sprawności z jednej — oraz według głównych działów krajoznawstwa i społecznego badania środowiska — z drugiej strony. Dobrze, jeśli rozwój zainteresowań, zróżniczkuje z kolei członków zastępów według pewnych zagadnień, aż do podchowania sobie nawet małych „speców“ od takich spraw np., jak: ubiór, odżywianie się, zdobnictwo sprzętów, pieśń, plan chaty i t. d. Jeszcze lepiej, jeśli uda się nam wykorzystać pewne instynkty, np. kolekcjonerstwa.

Krajoznawstwo ujmuję szeroko. Podciągam bowiem pod to pojęcie także i badanie środowiska społecznego. Jak to pojmuję, wyjaśniłem w artykule: „Badanie środowiska społ. na wsi jako środek wyrobienia społ. na obozie“ (Harcerstwo. Rok II Nr. 2). Tu tylko krótko powtórzę. Zainteresowanie się harcerza problematyką społeczną wsi jest jego obowiązkiem. Życie ekonomiczne wsi, stosunki klasowe, kwestie reformy rolnej, spółdzielczość, organizacje, zwłaszcza młodzieżowe oraz stosunki polityczno-społeczne — to wszystko może i powinno być dziedziną badań i obserwacji. Problem pracy i jej organizacji, niesprawiedliwości społecznej, upośledzenia kulturalnego chłopa, zacofanie czy walka o postęp człowieka wsi — to zagadnienia, które sercu, rozumowi i zmysłowi obserwacyjnemu młodzieży nie powinny być obce. Sprawy ludzkie, bóle, troski i radości człowieka winny być łącznikiem cementującym przez uczucie krajoznawcy, osobę jego wraz ze środowiskiem, które bada i obserwuje. Obserwacja musi być, choćby ze względów wychowawczych, związana z głębszym przeżyciem. Obok przeżyć natury estetycznej będą to właśnie humanitarne przeżycia nieobojętnego na sprawy społeczne młodzieńczego serca.

Aby to się jednak stało, harcerz czy harcerka muszą być w tym kierunku nastawieni, zanim się jeszcze znajdą na samym obozie. To nastawienie, to właśnie przygotowanie do zetknięcia się z problematyką społeczną: otwarcie na nią jakże często przymkniętych oczu i uszu, oraz przyzwyczajenie do myślowego reagowania na pewne fakty społeczne. Nastąpi to przez poddanie odpowiedniej literatury, gawędy i ćwiczenia dyskusyjne; przez pewne wycieczki w mieście o charakterze społecznym oraz zainteresowanie sztuką ludową. Nie idzie tu, naturalnie, o ilość, lecz o jakość tego przygotowania. Raczej dwie, trzy gawędy tylko, jedna wycieczka jakaś (np. baraki dla bezdomnych), lecz za to z dokładnie obmyślonym programem i uczuciowym efektem. Zetknięcie z faktami a później ich omówienie, a nie kaznodziejski werbalizm.

Wielką wagę ma tu planowanie zbiorowych dobrych uczynków. Oparte może to być właśnie o szkielet tej przewidzianej przez nas pracy krajoznawczo-społecznej; musi też wtedy mieć z nią logiczny związek i budzić entuzjazm wykonawców.

Podana na końcu literatura socjologiczna będzie bardzo pomocna. Naturalnie, dostępna będzie ona tylko dla starszej młodzieży. Korzystanie z niej musi odbywać się pod kierunkiem instruktora, który wybierze zagadnienia, wskaże odpowiednie rozdziały czy dalsze źródła.

Jak więc widzimy, rozmiary przygotowawczej pracy krajoznawczej są dosyć duże. Ktoś winien tym kierować. Tam, gdzie jest większy zespół instruktorski, łatwiej o planowy podział pracy. Gdy jedna osoba zajmie się technicznym przygotowaniem obozu, druga programem wyszkolenia, ktoś inny winien wziąć na siebie ową pracę krajoznawczą i obywatelsko-społeczną. Odnosi się to w pierwszym rzędzie do wszystkich obozów instruktorskich i starszoharcerskich; tam bowiem ten dział pracy może przybrać rzeczywiście poważniejszy charakter. Nie zaszkodzi, gdy w gronie instruktorskim, przygotowującym dany kurs w hufcu i chorągwi, znajdzie się stały specjalny referent tej sprawy.

Przygotowanie się przyszłych uczestników obozu instruktorskiego przeprowadzić należałoby wtedy inaczej, niż w normalnej drużynie, bo drogą korespondencyjną oraz doraźnych odpraw. Z czasem da się zapewne opracować dla rozmaitych terenów obozowych rodzaj instrukcji czy biuletynu informacyjnego w tej dziedzinie.

Tyle o samym przygotowaniu. A teraz właściwe przeprowadzenie zamierzonej pracy.

Nie wszystko, co tu wymienię, będzie przeprowadzone.

Należy umiejętnie wybrać te działy i zagadnienia, które odpowiednie są dla wyrobienia i poziomu intelektualnego młodzieży i które znajdą właściwe umiejscowienie w ogólnym programie obozu; te zwłaszcza, które nastręczają możliwości korelacji z innymi działami harcerskiej pracy.

Podstawą wszelkiej pracy krajoznawczej jest, naturalnie, sam krajobraz. Idzie tu o duże rzeczy. Pierwsza — to umiejętna charakterystyka tegoż, oparta o trafną i inteligentną obserwację. Druga — to umiejętna interpretacja krajobrazu, oparta o bystre i właściwe wnioskowanie. Oba momenty nadają się wybitnie do kształcenia spostrzegawczości harcerskiej oraz ćwiczeń zmysłów (wzroku). Zdolność właściwego rozumowania wyrabia doskonale zastanawianie się nad wzajemnymi zależnościami rozmaitych czynników, składających się na krajobraz. Najważniejszymi takimi zależnościami są: wzajemny związek roślinności i świata zwierzęcego, tych znowu z człowiekiem, rzeźby ziemi i płynącej wody, klimatu i życia, bogactw naturalnych i pracy człowieka. Najbardziej pouczającym jest wyciąganie wniosków na temat wzajemnego wpływu na siebie człowieka i przyrody.

Ten dział ćwiczeń krajoznawczych najlepiej skorelować z terenoznawstwem (np. rysowanie szkiców perspekt.). Zasadniczo należy go dość szeroko uwzględnić, czyniąc zeń podstawę wielu pierwszych gier i zajęć na obozie, i to dla wszystkich uczestników. Urozmaiceniem, zwłaszcza gawędy na ten temat, będzie taka pobudzająca do wysiłku myślowego problematyka, jak np.: „jak tu było kiedyś dawno", „jak tu przypuszczalnie wyglądać będzie za 100 lat", „co by się tu zmieniło, gdyby . . .".

Drugi dział — to przyrodoznawstwo. Tu mamy dwa kierunki pracy. Pewne minimum (zupełnie skromne) ćwiczeń zastosujemy (z uwzględnieniem stopniowania według trudności) dla wszystkich. Po wyczerpaniu tegoż pozostawimy resztę harcerzom, którzy wybiorą sobie z danego zakresu kształcenia pewne sprawności. Ci „przyrodoznawcy" będą redagować w ściennej gazetce krajoznawczej pewien kącik przyrodniczy, będą gromadzić zbiory i t. p. Jeśli takich sprawnościowców nie znajdziemy, to damy sobie spokój z rozszerzaniem tego działu. Jak ma wyglądać jednak to „minimum" tego zakresu? Otóż wyznaczy je nam plan ćwiczeń w tropieniu, kimie przyrodniczym, nocnych podsłuchach oraz pewne wymagalności na stopnie z zakresu przyrodoznawstwa. Ćwiczenia te muszą mieć charakter praktyczny i powinny często wiązać się z momentem przygody, tajemniczości i obrzędowości. Każdy zastęp może mieć swe uroczysko — kryjówkę do pewnych obserwacji — swe skupisko roślinno-zwierzęce (choćby mrowisko) dla śledzenia przejawów życia, gdzie w chwilach, przeznaczonych na przyrodoznawstwo, uczyłby się podpatrywania tajników życia w przyrodzie. Sprawozdanie z takich obserwacji ilustrowane może zdjęciem fotograficznym, będzie doskonałym tematem do jednej czy dwu gawęd wieczornych. Dużą rolę odegra też tu żyłka kolekcjonerska. Wykorzystać należy ją dla gromadzenia zbiorów przyrodniczych w obozowym muzeum krajoznawczym, naturalnie, z uwzględnieniem wszelkich postulatów ochrony przyrody. Najłatwiejszą i najpewniejszą będzie dążność do skompletowania małego zbiorku okazów mineralogiczno-geologicznych. Dział obserwacji meteorologicznych można śmiało pominąć. Chyba dla celów praktycznych sporządzony dzienniczek pogody lub specjalnie zainteresowany harcerz może tu odegrać pewną rolę. Nie znaczy to jednak, by uczestnicy mogli nie mieć pewnych prymitywnych choćby danych o „mikroklimacie" danej okolicy (od wieśniaków, z literatury), które są potrzebne choćby dla sporządzenia właściwej „metryki" danego terenu obozowego. Powinna się nawet w obozie znaleźć jakaś tabliczka, podająca takie dane, jak wysokość, śr. temperaturę i t. p.

Działem, który też z powodu braku przygotowania, musimy przeważnie pominąć, będzie prehistoria. Tu jakiejś pracy badawczej nie tylko nie można, ale i nie wolno przeprowadzać laikowi. Może on tylko o zauważonych przez siebie ewentualnych zabytkach poinformować kogo należy.

Natomiast różne dziedziny ludoznawstwa oraz środowisko społeczne są nam zupełnie dostępne. Te ćwiczenia łączyć należy z wycieczką, z dobrym uczynkiem, z ćwiczeniami pamięci, z pracą społeczną, z wyrabianiem zaradności i samodzielności czynu i myśli. Prowadzć je będzemy w pewnym zakresie przez cały czas trwania obozu. Poza celem kształceniowym, przyświeca tu bowiem ważniejszy jeszcze — wychowawczy. Przez ten dział pracy krajoznawczej zbliżyć mamy wychowanka do człowieka ciężkiej, wiejskiej pracy. Nie można więc chłopca czy dziewczynę na wywiad krajoznawczy do wsi posłać tak, jak wysyłamy go na ćwiczenia polowe lub na sygnalizację. Musi on być pouczony i nauczony, jak ma z wieśniakiem witać się, rozmawiać, jak go wypytywać, jak mu ma wreszcie przy każdej sposobności okazywać szacunek.

Ludoznawstwo rozpada się również na wiele dziedzin badania.

Nie wszystkie, naturalnie, i nie w pełnym zakresie dostępne będą harcerzowi.

Zaczynać najlepiej od badania osadnictwa. Wystarczy jeśli zorientujemy się w planie osad i wykażemy zależność tych planów od miejscowych warunków geograficznych (drogi, klimat, war. gospodarcze, ukształtowanie pionowe). Później przejdziemy do historii osady; wiadomości przywiezione już ze sobą z miasta, skontrolujemy i uzupełnimy wiadomościami z miejscowych źródeł. Do tych ostatnich należą: miejscowe urzędy, parafia, szkoła, najstarsze rodziny oraz wszelkie zabytki. Tu potrzebny już jest choćby doraźny ale wyraźny podział pracy między zastępy, a czasem nawet poszczególnych harcerzy.

Od planu osady przenosimy się na plan obejścia i chaty. Jest to również ćwiczenie raczej kartograficzne. Zastosujemy szkice zbiorowe i pojedyńcze. Gdy zaś przejdziemy do szczegółów budownictwa czy urządzenia, praca podzielona zostanie automatycznie między kartografa, szkicownika, fotografa i „literata". Ukoronowaniem pracy w tej dziedzinie może stać się sporządzenie odpowiednich modeli do wspomnianego „muzeum krajoznawczego" przez odpowiednich sprawnościowców.

Wogóle wskazany jest przy tych, jak i innych ćwiczeniach ludoznawczych następujący tryb pracy: Wszyscy w oznaczonej porze gromadzą pewien materiał — opracowuje i porządkuje go zaś zastęp czy jego pojedyńczy członek, który dany dział obrał sobie za swą specjalność krajoznawczą na obozie.

Jeśli, jak zaznaczyłem, przy wszelkich badaniach ludoznawczych potrzebny jest takt i delikatność, to tym więcej jest to aktualne tam, gdzie wkraczamy już w bliższe życie człowieka, t. j. jego warunki życiowe, zwyczaje, ubiór i kulturę. Dlatego do tego celu posłużyć się trzeba tylko godnymi zaufania harcerzami. Tam, gdzie wystarczy sama obserwacja lub informowanie się u osób trzecich, znajdą się wszyscy uczestnicy obozu; gdzie jednak trzeba przeprowadzić zręczny wywiad — tam pójdą już tylko wybrani. Ideałem zbierającego informacje jest taki osobnik, który nie pozwoli rozmówcy zorientować się w czasie wywiadu w charakterze swej misji. Aby ułatwić sobie bowiem

zadanie, należy prowokować wynurzenia badanego przez swoje własne zwierzenia. To nas zmusza do nawiązywania ciepłego stosunku z ludźmi.

Jak już zaznaczyłem kilkakrotnie — badania ludoznawcze będą miały podwójny charakter: etnograficzny i socjologiczny. Właściwe ludoznawstwo, to etnograficzne, ma te same co i inne działy, znaczenie kształceniowe: rozwija zmysł geograficzny, spostrzegawczość i zaradność myślową. Badanie środowiska społecznego ma natomiast znaczenie wychowawcze w sensie obywatelskim. To pierwsze winno być organizowane także i pod katem widzenia naukowego (zwiększenie dorobku polskiego krajoznawstwa); drugie jest raczej dla harcerskiego użytku wewnętrznego. Nie o naukową systematyczność tu idzie, lecz o podkład uczuciowy. Obserwacje tak przeprowadzone, jak to proponowałem w przytoczonym już uprzednio moim dawnym artykule, mieć będą sens wtedy, gdy zostaną każdorazowo wykorzystane do gawęd, przemyśleń i dyskusji na związane z nimi tematy społeczne. Znajdzie się wtedy cały szereg faktów, koło których codziennie przechodzi się bez zwrócenia uwagi a które potrafia żywo zainteresować, jeśli na nie z innej, niż zawsze, spojrzymy strony. Wtedy z duszy młodego człowieka wykrzesać się dadza takie zalety, jak społeczna intuicja, zdolność wczucia sie w cudzą dole, współczucie, tesknota za sprawiedliwością społeczną. Wszelkie bowiem szczere bliższe zapoznanie się z współczesnym wiejskim środowiskiem społecznym pod względem ekonomiczno-politycznym i kulturalnym budzić musi, prócz dodatnich, wiele wiecej smutnych refleksji. Te zaś muszą być twórcze dla przyszłej pracy obywatelskiej naszych wychowanków. Dlatego też wszelkie obserwacje i badawczość w tej dziedzinie musi być nie tyle naukowa, systematyczna, ile umiejętnie i celowo kierowana. W pewnych wiec sytuacjach najwiekszy nacisk położymy na problem reformy rolnej czy spółdzielczości, w innych na kwestię mieszkaniową i warunki wyżywienia, kiedyindziej znowu na miejscowy ruch młodzieżowy czy polityczny albo kwestię bezrobocia lub położenie bezrolnych. Nie wypada nie przypomnieć, iż zawsze warunkiem udania się tego badania jest bezstronność, demokratyczna tolerancja i naukowa wyrozumiałość dla każdego faktu społecznego.

Jeszcze na zakończenie kilka uwag o organizacji pracy krajoznawczej na obozie.

Koła krajoznawcze młodzieży organizują dziś obozy dla swych członków o celu wyłacznie krajoznawczym. Nie jest wykluczona możliwość urządzania takich specjalnych obozów krajoznawczych dla wyrobionych drużyn czy zastępów; zdaje mi się, iż obozy takie mogłyby nawet przewyższyć nieharcerskie obozy tego typu. Wartoby na jakimś terenie spróbować; zwłaszcza któremuś z kursów instruktorskich możnaby nadać charakter obozu krajoznawczego.

Na ogół musimy się liczyć z tym, że krajoznawstwo pozostanie jednym z działów pracy harcerskiej, chociaż może rościć sobie pretensje do skoncentrowania wokół siebie wielu innych dziedzin. Jeśli na obozie znajdują się za-

stępy różnego wieku chłopców i dziewcząt, należałoby dążyć do tego, by najstarszy zastęp obrał sobie za specjalność krajoznawstwo, a członków swych również zróżniczkował według zainteresowań na rozmaitych referentów. O ile zastępy będą na jednakowym poziomie wieku i wyrobienia, wskazanym będzie między wszystkie rozdzielić pewne działy pracy krajoznawczej. Ten przydział nie musi być stały — może być doraźny i zmienny. W jednym i drugim wypadku poszczególne zespoły muszą zdawać sprawę z pracy przydzielonej przed całością. Przeprowadzić się to da przez gawędy, gazetkę ścienną, muzeum, zapis w kronice i t. p. Odprawa przed ćwiczeniem powinna dla wszystkich zespołów być wspólna. Po każdym ćwiczeniu młodzież musi mieć czas na uporządkowanie swych obserwacji i zdobytego materiału. Dopiero potem może nastąpić omówienie. Prócz kroniki obozowej dobrze będzie zaprowadzić album krajoznawczy drużyny lub nawet zastępów. Ścienna gazetka, wykres postępów w pracy krajoznawczej, obozowe „muzeum" lub przynajmniej „kącik" krajoznawczy urozmaicą naszą działalność badawczą.

Plan całej akcji ułożony być powinien wspólnie z całym zespołem obozowym; wszyscy powinni się orientować w całym zarysie zamierzonej pracy. Odpowiednio stosowane współzawodnictwo grupowe wzmoże intensywność pracy; najlepiej przeprowadzać punktowanie lub kreskowanie według przyjętej normy klasyfikacji poszczególnych wyników krajoznawczego wywiadu. Minimum pewne takich punktów potrzebne byłoby zapewne wtedy do uzyskania niektórych stopni czy sprawności.

W zakończeniu podaję nieco literatury, bez której trudno rozwinąć jakąś poważniejszą pracę krajoznawczą. Potrzebną zwłaszcza jest ona do ułożenia szczegółowego programu oraz schematów pewnych kwestionariuszy i wywiadów.

Mieczysław Lewiński.

BIBLIOGRAFIA.

„Krajobraz polski" — Smoleński.
„Krajoznawstwo" — Niemcówna.
„Wycieczki krajoznawcze" — Janowski oraz Berg.
Słownik geograficzny.
Rocznik statystyczny.
Skorowidz miejscowości R. P.
„Zagadnienie metodycznego monogr. opracowania wsi, miasta, powiatu i regionu" — Dziedzic — Pol. Tow. Kraj.
„Metodyka wycieczek krajoznawczych" — P. T. K.

„O poznawaniu kraju“ — Grotowska.
„Zarys metodyki geografii“ — Mścisz.
„Pierwszy męski obóz krajoznawczy w Jurgonie“ — dziennik obozowy P. T. K.
Roczniki „Ziemi“ z lat: 1924, 1926, 1927, 1929.
„Skarby przyrody i ich ochrona“ — Państw. Rada Ochrony Przyrody.
„Turysta w Polsce“ — czasopismo P. Z. T.
„Szkolne schroniska wycieczkowe“ — Informator.
„Historia osadnictwa ziem polskich w zarysie“ — Bujak.
„Geografia gospodarcza ziem polskich“ — Cichocka.
„O kształtach wsi w Polsce i ich rozmieszczeniu“ — Zaborski.
„Rozwój kultury materialnej, więzi społecznej i poglądu na świat“ — Krzywicki.
„Świat i Człowiek“ zeszyt III.
„Ideały kultury a prądy społeczne“ — Suchodolski.
„Zbieranie materiałów ludoznawczych“ — Langer.
„Ubiory ludu polskiego“ — Udziela.
„Kultura ludowa“ — Bystroń.
„Stan, potrzeby i idee wsi polskiej“ — Szczepański.
„Historia chłopów“ — Świętochowski.
„Pamiętniki chłopów“ — Instytut Gosp. Społecznego.
„Agraryzm“ — Miłkowski.
„Teatr z pieśni“ — Solarzowa.
„Badanie środowiska społecznego“ — Rychliński.
„Kalendarz obrzędowy ludu polskiego“ — Frankowski.

Abstynencja a harcerski styl życia

Zagadnienie abstynencji od tytoniu i alkoholu rozwiązuje się jasno i prosto, jeśli je potraktować z tego punktu widzenia, jaki starałem się wyłuszczyć w poprzednim artykule p. t. „Harcerski styl życia“.

Abstynencja, pojęta tak, jak ją ujmuje 10-ty punkt Prawa Harcerskiego, stała się już składnikiem stylu życia polskiego Harcerstwa. Abstynencja nie jest więc oderwaną doktryną, sztucznym wymaganiem. Przez ćwierć wieku zarówno w powszechnym zrozumieniu szerokiego społeczeństwa, jak i w poczuciu rzesz harcerskich wytworzyło się zakorzenione i głęboko już zapadłe pojęcie o harcerzu jako o tym, który między innymi nie pali tytoniu i nie używa napojów alkoholowych. Chociaż są to niewątpliwie cechy zewnętrzne, stały się one elementem harcerskości i tego przeświadczenia nie należy łamać. Usunięcie abstynencji z Prawa Harcerskiego nie byłoby zmianą nieistotną, wyrzuceniem zbędnego balastu, byłoby — przeciwnie — istotną, zasadniczą zmianą stylu harcerskiego. W cytowanym wyżej artykule uzasadniałem, dla-

czego uważam takie zmiany Prawa Harcerskiego za szkodliwe. Wywodów tych nie będę tutaj powtarzał, ale muszę zaznaczyć, że abstynencja nie jest tak zupełnie cechą zewnętrzną, chociaż i to nie dyskwalifikowałoby jej wcale. Pisałem już kiedyś o tym, że do zakresu ideowych założeń harcerskich wchodzi także ćwiczenie woli, a zakaz picia i palenia takie właśnie ćwiczenie stwarza. W tym sensie abstynencja jest postulatem ideowym.

Nic to nie szkodzi, że purytaninom logicznej systematyki wymaganie abstynencji wydaje się dysonansem, że w zestawieniu ze służbą Bogu i Polsce, miłością bliźniego i innymi wzniosłymi nakazami Prawa Harcerskiego wydaje się niezrozumiałym zgrzytem. Prawo Harcerskie określa pewien styl życia, który obok wielkich idei musi posiadać także i skromne postulaty. Ta skromność abstynenckiej pozycji w zespole ideałów harcerskich, skromność, której zaprzeczać nie zamierzam, nie przynosi żadnej ujmy Harcerstwu. Wśród świętych Pańskich był i taki, który nie umiejąc inaczej chwalił Boga stawaniem na głowie i fikaniem koziołków. Ta naiwna i śmieszna metoda nie ujęła mu świętości. Tak samo zachowanie abstynencji, chociaż może komuś wydawać się śmieszne, nie umniejsza godności harcerza. Powstające z tego powodu trudności towarzyskie na imieninach nie powinny istnieć dla młodzieży, a dla starszych harcerzy są poprostu kwestią taktu. Nie wiem, czy marynarz jest do pomyślenia bez fajki, ale wiem, że w wojsku można obyć się bez picia i palenia.

Nie widzę też żadnej tragedii w tym, że postulat abstynencji jest w Prawie sformułowany jako zakaz. Może jako prawnik więcej mam od innych zrozumienia dla wychowawczego znaczenia zakazów w życiu społecznym. Warto jednak uprzytomnić sobie, że wielkie normy moralne: nie zabijaj, nie kradnij — są także ujęte negatywnie. Może i mnie kto zastrzeli cytatą z Jevonsa, ale zaryzykuję twierdzenie, że najgenialniejszy logik nie potrafi pozytywnie wyrazić normy: nie zabijaj. Niewątpliwie słuszna jest uwaga, że duchowi harcerskiemu jest bardziej właściwe wskazywanie drogi, niż powstrzymywanie od zejścia na bezdroża, rozwijanie cech dodatnich, niż tłumaczenie ujemnych. Tak, bo w harcerskiej postawie wobec życia tkwi głęboko wiara w potęgę dobra. Wierzymy i wiemy, że dobra, zdrowa i szlachetna konstrukcja duszy ludzkiej stwarza taki hart i moc, że ten, kto ją posiądzie, sam potrafi obrać właściwą drogę życia, potrafi zwalczać słabości i pokusy, potrafi opanować złe skłonności. Pod tym i ja się podpisuję. Ale czyż nie jest jasne, że w tej bez wątpienia słusznej postawie harcerskiej chodzi o treść wskazań, a nie o ich formę? Czyż nie jest również jasne, że są pewne dziedziny, w których ze względu na samą naturę rzeczy wskazania muszą mieć formę zakazu? Czyż dla podróżnego nie ma równej wartości znak, że tą drogą iść nie należy, co znak, wskazujący drogę właściwą? Sądzę, że głębsze wniknięcie w istotę przepisów Prawa Harcerskiego i w ich sens życiowy musi rozwiać nieporozumienie, jakie w tym zagadnieniu jest widoczne. Owszem, starajmy się w Harcerstwie przede

wszystkim o rozwijanie cech dodatnich, a nie o przytłumianie ujemnych, starajmy się o wzbogacenie psychiki, a nie o uszczuplanie jej siły i energii, możemy i musimy to jednak czynić zarówno przy pomocy nakazów, jak i w pewnych wypadkach przez zakazy.

A jeśli przyznamy i zakazom prawo obywatelstwa, to musimy żądać, by były one kategoryczne. Taka już jest natura zakazu, że musi być prosty, jasny i wyraźny, aby był skuteczny. Można powiedzieć harcerzowi: nie pal, nie pij, można żądać, by takiego zakazu przestrzegał, ale nie możemy naszego żądania formułować warunkowo, nie możemy mówić: możesz pić, ale tylko troszkę, byś się nie upił, możesz palić, ale tylko c tyle, byś nie wpadł w nałóg. Gdzie jest ta granica między nałogiem a nienałogowym używaniem alkoholu i tytoniu i kto będzie tę granicę wytyczał? Naturalnie, sam zainteresowany, a to już jest bardzo indywidualne i subiektywne. Tymczasem nakazy i zakazy muszą być wyraźnymi normami obiektywnymi, pozaindywidualnymi, a nakazy i zakazy harcerskie winny być, jak harcerskie komendy, krótkie i zdecydowane. I jeszcze jedno. Jeśli się mówi, że harcerz nie powinien upijać się, ale że nie należy zabraniać mu w ogóle picia alkoholu, to innymi słowy żąda się od niego — umiaru, umiarkowania. Piękna to rzecz, ale jakże trudna! Umiar — to cecha dojrzałości, stateczności. A Harcerstwo — to przecież w pierwszym rzędzie młodzież — zapalna, gorąca, bojowa. Czyż można jej dawać takie „letnie", rozsądne wskazania? Czyż można jej — perswadować? Młodzież trzeba porywać, trzeba jej dawać hasło, które pociąga swoją siłą kategoryczności i zdecydowania. Inaczej, staniemy się nudnymi „ciotkami", wygłaszającymi moralizatorskie i bezskuteczne kazania.

Łączy się z tym kwestia stosunku abstynencji od picia i palenia do zagadnienia walki z alkoholizmem. Przeciwnicy abstynecji twierdzą, że są to dwie różne rzeczy, że co innego jest takie czy inne sformułowanie Prawa Harcerskiego, a co innego zwalczanie alkoholizmu jako plagi społecznej. Pewnie, że co innego, dla stwierdzenia tego faktu nie potrzeba nawet sięgać do podręczników logiki. Ale czy nie jest postawowym warunkiem harcerskiego postępowania — zaczynać od siebie, świecić własnym przykładem tam, gdzie się czegoś żąda od innych lub coś zwalcza? Wydaje mi się, że w tym punkcie istnieje wyraźny związek między zwalczaniem alkoholizmu a 10 punktem Prawa Harcerskiego.

Trzeba też rozwiać legendę o harcerzu jako o „typie abstynenta". Czyż to, że nie pali papierosów, nie pije wina i wódki, to mu przeszkadza „żyć życiem szerokim i bujnym"? Jeśliby tak było, jakże nędzna byłaby bujność życia! Mnie się wydaje, że kto nie pije i nie pali, ten tym więcej jest zdolny „do tańca i do różańca".

Wreszcie — argument życiowy: abstynencja jest przeżytkiem, bo odstrasza wiele zdolnych jednostek, przyczynia w rezultacie więcej szkody, niż pożytku. Abstynencja od picia i palenia ma dużo wspólnego z pogodą ducha.

Jeśli wziąć dosłownie 8-y punkt Prawa Harcerskiego, że harcerz jest zawsze pogodny, to właściwie jest to punkt nie mniej „okrutny“ od nieszczęsnego punktu 10-go. Być zawsze pogodnym! — bagatela. Niech się zjawi taki, kto to naprawdę potrafi zrealizować. Być zawsze pogodnym — to nie tylko słoneczność duchowa, ale i zewnętrzna promienność. A więc cecha tak samo zewnętrzna, jak i abstynencja. Czyż przychodzi komu do głowy żądać wyrzucenia z Prawa Harcerskiego wymagania pogody dlatego, że jest to niewygodne dla wielu, którzy są bardzo porządnymi ludźmi, służą ofiarnie Bogu i Polsce, sumiennie spełniają swoje obowiązki, ale nie potrafią być pogodni? Chwała Bogu, nikt takiego żądania nie zgłasza. Niewątpliwie można być bardzo porządnym, pożytecznym i wartościowym, ale nie być np. — rycerskim. Czyż i dla tych zacnych w gruncie rzeczy ludzi mamy wyrzucić z Prawa Harcerskiego 5-y punkt, by im umożliwić wstąpienie do Harcerstwa?

Nie czynimy tego, nawet nie uświadamiając sobie dlaczego. A jest to bardzo proste. Prawo Harcerskie stwarza pewien styl życia. Albo kto tego stylu nabierze, a wtedy musi być „stylowy“ na wszystkie 10 punktów, albo nie — a wtedy nie nadaje się do Harcerstwa, choćby miał kryształowy charakter i posiadał wiele zalet. Stylu życia harcerskiego nie można kawałkować. Jest to pewien zespół wymagań, tradycyjnie już wykształcony i stanowiący całość charakterystyczną. Dlatego sądzę, że nie należy z tej całości wyłamywać tak charakterystycznej, choć zewnętrznej cechy, jak abstynencja od picia i palenia.

Jan Grabowski.

K r o n i k a

XIV Konferencja Programowa Instruktorek Z. H. P.

Konferencje programowe instruktorek posiadają od lat tradycyjny autorytet, jakkolwiek nie stanowią żadnego organu władzy, zatwierdzonego statutowo.

Dzięki swemu nieoficjalnemu charakterowi zachowały szczęśliwie elastyczność form pracy i programów, przedmiotem ich obrad stają się zwykle zagadnienia „ostatniej doby", nurtujące Harcerstwo Żeńskie w szczególny sposób. Na skutek tej właściwości przegląd treści ostatnich konferencji daje zwykle najogólniejszy obraz rozwoju tendencji ideowych Organizacji Harcerek.

Każda z konferencji w ubiegłych latach usiłowała sprecyzować rolę Harcerstwa na tle potrzeb aktualnych Polski; dość przypomnieć tematy: 1933/34 referat dhny Kuszelewskiej-Rayskiej, w 1934/35 praca nad próbą st. dziewcząt, której cechą — konkretna służba w najbliższym środowisku społecznym, w 1935/36 r. — rozważania „jubileuszowe" na temat przeszłości i przyszłości Harcerstwa — dhny Falkowskiej i „Harcerstwa, jako ruchu społecznego" — dhny Marcinkowskiej-Zawodzkiej.

XIV Konferencja Instruktorek, która odbyła się 31.XII.36 do 3.I.1937 r. — również na plan pierwszy wysunęła te same zagadnienia: „Ideał na dziś i droga ku niemu" przedstawiła drna Kuszelewska-Rayska; „Możliwości i zadania harcerek w dobie obecnej" — dhna E. Grodecka i specjalny temat, wynikający z sytuacji obecnej „Walka o rzetelność" — dhna Jacqueline-Bricka.

Podobne tytuły, powtarzające się od lat kilku, pokrywają jednak coraz inną treść. Oczywiście, nie w swym najgłębszym sensie, gdyż niezmienna jest w nich idea prawa harcerskiego, lecz interpretacja aktualnych zadań Harcerstwa podkreśla w dobitny sposób niektóre z nich, stanowiąc bądź to odbicie ogólnych dążeń społeczno-państwowych, bądź ostrzeżenie przed objawami niepożądanymi.

Jakie wskazania przyniosła ostatnia Konferencja Instruktorek?

Dhna Kuszelewska-Rayska stwierdza, że potrzebą dnia i warunkiem celowości wszelkiej pracy jest jasna świadomość ideału, wspólnego i równie oczywistego dziś, jak niegdyś był ideał odzyskania niepodległości.

Stawia następujące tezy.

„Ideałem najoczywistszym na dzień dzisiejszy jest zadanie utrzymania Niepodległości w groźnym chaosie chwili obecnej, niemniej niespokojnej, niż rok 1914. Jesteśmy cofnięci

i zapóźnieni. Utrzymać Niepodległość, to znaczy zasypać stuletnią przepaść pomiędzy Polską, a Europą Zachodnią, przepaść niezabudowaną kulturą. Wielka rozpiętość pomiędzy kulturą górnych, a dolnych warstw — to pierwsze nasze opóźnienie, a drugie — to braki cywilizacji materialnej".

Na tych podstawach rysuje plan działania:

„W tym celu konieczna jest mobilizacja wewnętrzna, czyli pobudzenie i sprężenie sił narodu, zwiększenie jego dynamiczności. Żeby umożliwić tę mobilizację wewnętrzną, trzeba wychować w narodzie charakter, wychować szereg cech, których dziś nie posiada. Muszą to być cechy przeciwne znanym wadom narodowym. Cechy te ująć możemy jedną nazwą syntetyczną: ciągłe życie w cieniu polskiej racji stanu". *).

Zgadzając się z treścią tez referatu — podniesiono w dyskusji zastrzeżenia przeciw ich sformułowaniu. Ideał ugruntowania niepodległości i wynikające stąd zadanie: spotęgowanie sił kulturalnych i materialnych Polski ma dostateczną moc, aby całe współczesne pokolenie nastawić na równie wysoki ton bohaterstwa, jakim wykazały się pokolenia, walczące o niepodległość.

Pościg za „Europą Zachodnią", gdy treść tego terminu jest w tej chwili tak zmienna i narzuca przykłady o wątpliwej wartości wychowawczej — nie może być celem równorzędnym. W zakresie środków — rozpamiętywanie wad narodowych — ustąpić musi przed pozytywną metodą pracy harcerskiej: podnoszenia walorów charakteru narodowego.

Konkretne „Zadania" harcerek w dobie obecnej wskazała dhna E. Grodecka, formułując je j. n.:

„Harcerstwo, jako ruch, usiłuje działalność swoich członków związać z trwałymi i bieżącymi potrzebami społeczeństwa, narodu i Państwa. Na tej płaszczyźnie harcerki znajdują własne, szerokie możliwości i pełnię wypływających z nich zadań w organizacji i poza nią.

I. Zadania te polegają na: a) udziale Harcerstwa w pracy wychowawczej i samowychowawczej, prowadzonej wśród dzieci i młodzieży, b) pełnieniu służby obywatelskiej i społecznej przez młodzież harcerską, dorosłe harcerki i instruktorki, c) szerzeniu w społeczeństwie zasad ideologii i metody skautowej.

II. Harcerstwo, jako organizacja, dąży do wychowania wśród swych członków harcerskiego stosunku każdej jednostki do życia i służby Polsce.

III. Zadania, które stawia przed Harcerstwem doba obecna, wymagają od nas: a) zwiększonej czujności wewnętrznej i zewnętrznej, b) intensywnej i obejmującej wszystkie harcerki gotowości do służby Polsce, c) czynnej postawy wszystkich harcerek wobec tak dodatnich, jak ujemnych przejawów życia, d) konsekwentnego wysiłku, mającego na celu szerzenie i utrwalanie w społeczeństwie zasad ideowych i metodycznych naszego ruchu.

---

*) Streszczenia tez i dyskusji podaję wg. oficjalnego sprawozdania z Konferencji, opracowanego przez dh. Wandę Grabowską (por. „Skrzydła" Nr. 2, 3, 4, r. b.).

Zadania te realizowane mogą być przez:

A. a) utrzymanie na należytym i coraz wyższym poziomie sprawności organizacyjnej i gospodarczej Z. H. P., a Organizacji Harcerek w szczególności,

b) przestrzeganie konsekwetnego związku naszych programów z potrzebami i wymaganiami życia i służby dla Polski w dobie obecnej,

c) systematyczne, planowe i nasilone pod względem liczebności kształcenie starszyzny,

d) jednolitą na wszystkich terenach pracę nad stałym podnoszeniem się poziomu drużyn i gromad,

B. a) gruntowanie wśród członków Harcerstwa zrozumienia zasad naszego Prawa na tle wymagań doby obecnej,

b) przestrzeganie realizacji zasad tych w życiu własnym i otoczenia,

c) gruntowanie wśród członków Harcerstwa przeświadczenia, że Z. H. P. jest cennym środkiem w służbie Polsce, nigdy zaś celem samym w sobie, że zależeć nam winno na wartości nie tylko naszej, lecz każdej pracy, prowadzonej w Polsce dla Jej dobra i potęgi.

Dyskusja uzupełniła przedstawione powyżej tezy:

„należy uważać za wyższość Polski w porównaniu z innymi państwami to, iż nie stwarza organizacji totalnej, a pozostawia swej młodzieży wolność wyboru życia organizacyjnego. Uczynienie z Harcerstwa organizacji totalnej odrazu wypaczyłoby jego ideę. Z natury rzeczy Harcerstwo obejmuje raczej elitę młodzieży, stawiając wysokie wymagania etyczne i ideę bezinteresownej służby. Patrząc na Harcerstwo, jako na ruch, należy samą organizację traktować, jako bazę — kuźnicę właściwą, zaś pracę poza nią uważać również za służbę harcerską, ale prowadzoną na przedpolach, z której należy zdawać sprawę przed organizacją macierzystą. Harcerkom, pracującym na „przedpolach“, należy pozostawiać dużo indywidualnej swobody, służąc im wskazówkami i rejestrując wysiłki. Podejście ich do pracy winno się streszczać w słowach — „przyjaciel“ świata. Konieczna jest ciągłość w pracy społecznej, podejmowanej przez Harcerstwo. Gdy jeden zastęp od pracy danej odchodzi, inny winien ją dalej prowadzić. Miejmy swoje prace społeczne, które bez nas leżałyby odłogiem.

Przenoszenie metod harcerskich poza organizację jest słuszne, jest przetwarzaniem życia po harcersku, wspódziałaniem naszym w rozwoju ludzkości. Natomiast tworzenie przez instruktorki harcerskie nowych organizacji z zastosowaniem metod harcerskich (W. F., P. W. K., S. M. P.) jest niesłuszne i niesmaczne. Należy w miarę możności czuwać nad życiem całej młodzieży w Polsce, starać się w innych organizacjach wprowadzić ducha rozsądku i opamiętania, aby zniknął objaw wydzierania sobie młodzieży i prowadzenia na jej terenie rozgrywek. Sytuacja wymaga od nas działania w wielu kierunkach, ale nie możemy tracić z przed oczu istotnego celu — wychowania człowieka“.

Referat dhny E. Grodeckiej wraz z dyskusją zreasumował w pewnej mierze długoletnią dyskusję na temat: „Harcerstwo, jako ruch wychowawczy i jako ruch społeczny“. Przedstawił ogromny zakres pracy nas czekającej na terenach społecznych, skojarzył je z codzienną pracą drużyn.

W odpowiedzi na hasła pierwszego referatu wskazał dla idei realną formę konsekwentnej pracy organizacyjnej.

Zagadnienie ideału i realnych zadań organizacyjnych, a więc — celu i form pracy — powiązała na konferencji w sposób dość nieoczekiwany, t. zw. akcja rzetelności. „Walka o rzetelność“ — jak ją przedstawiła dha Jaqueline Bricka, na podstawie doświadczeń Francuskiego Związku Skautek, odpowiedziała żywotnym naszym potrzebom. Całkowita rzetelność życia osobistego i społecznego, pracy organizacyjnej, zawodowej czy domowej — to przecież podbudowa dla realizacji wielkich ideałów i konkretnych planów.

Zagadnienie rzetelności wypływało w naszych dyskusjach instruktorskich niejednokrotnie; wymaga ono stałej czujności, zwłaszcza, że szereg objawów w naszym życiu uznać należy za groźne (por. referat dhny Falkowskiej — „Wpływ czynników zewnętrznych na Harcerstwo“).

W referacie dhny Bricka — prostota środków, skala rezultatów akcji rzetelności skautek francuskich (por. tekst referatu „Skrzydła“ Nr. 2) wykazała, że zamierzenia w znacznej mierze zostały osiągnięte.

Dyskusja na temat rzetelności, przeprowadzona w niewielkich zespołach — poruszyła żywo całe grono Konferencji i wytworzyła atmosferę „analizy sumień“. Zaostrzona czujność wskazała nam wiele błędów i niedociągnięć, konsekwencją dyskusji miało być podjęcie wysiłków w celu ich usunięcia.

W pozostałej części program Konferencji wypełniły zagadnienia pracy instruktorskiej:

a) zuchów,

b) st. dziewcząt,

c) dorosłych harcerek.

Dyskusja nad zagadnieniami pracy zuchów (referat dhny Zwolakowskiej) wykazała niejednolitość poglądów w kwestiach tak zasadniczych, jak cel pracy zuchowej (ruch samodzielny, czy przygotowanie elementu dla drużyn), metody (rola czynnika fantazji), formy organizacyjne (hufce zuchowe, czy hufce mieszane) i kształcenie drużynowych.

Nasunął się wniosek, że sprawy te wymagają gruntownego rozważenia na specjalnej konferencji.

Starsze Dziewczęta w Organizacji Harcerek — stanowiły temat referatu dhny A. Kleczewskiej.

Autorka przedstawiła ewolucję form pracy ze st. dziewczętami na tle ich potrzeb i zainteresowań oraz stwierdziła, że wieloletnie troski programowe st. harcerstwa rozwiązała częściowo próba wędrowniczki, która realizowana jest w chwili obecnej przez dziewczęta w wieku lat 16—20. Przewiduje się jednak na ten okres drugą próbę, a mianowicie „przewodniczki“, której charakter nie jest jeszcze ustalony.

„Dorosłe Harcerki w Organizacji“ (dhna Lewandowska) stanowią następny etap naszego ruchu.

„O ile w 3-ej gałęzi pracy st. dziewcząt zamykamy młodzieńcze kształtowanie się jednostki — wobec 4-ej gałęzi, t. j. harcerek dorosłych, stawiamy przede wszystkim zadania pracy efektywnej dla społeczeństwa. Pragniemy tu skupić ludzi pełnych, świadomych swej roli, reprezentujących wartości wychowawcze harcerskie. Ludzi, którzy potrafią organizować życie własne, pełnić z pożytkiem pracę zawodową, przyczynić się do podniesienia poziomu życia swego środowiska. Dotychczas za jedynie pełnowartościowe typy harcerek dorosłych uznane były instruktorki. Te same wysokie kryteria etyczne i wyrobienia osobistego postawić należy wszystkim harcerkom dorosłym, jakkolwiek będą one działały poza Organizacją“.

W wyniku tych tez referentka wysunęła postulaty, dotyczące: 1) selekcji kandydatek do tego etapu pracy, 2) wytycznych programowych, 3) form organizacyjnych.

Zagadnieniem, dotyczącym wszystkich etapów wychowawczej pracy harcerskiej, była kwestia sprawności, omówiona przez dh. Falkowską, a rozwinięta w artykule w numerze niniejszym.

Punktem wyjścia niniejszego sprawozdania były rozważania Konferencji na temat stanowiska Harcerstwa wobec zagadnień aktualnych Polski.

Zamknięcie jej w tym sensie stanowiło przemówienie dh. Przewodniczącego, który odwiedził Konferencję w 3-cim dniu jej obrad i zabrał głos w dyskusji j. n.:

„Poszukujemy ciągle wielkich haseł i ideałów. Dawne ideały ogólnoludzkie (np. mesjanizm) trzeba sprowadzić na platformę pozytywną, np. jako wyścig kultury, wpływ na stosunki międzynarodowe, zainteresowanie się nimi, zjednywanie Polsce dobrego imienia i t. p. Potrzeba tego, abyśmy się czuli silni pod względem moralnym, kulturalnym i gospodarczym. Hasłem takim w odniesieniu do Harcerstwa będzie idea budowania potęgi Polski. Chodzi o wciągnięcie mas młodzieży robotniczej i ludowej i o powiązanie jej z polskimi zagadnieniami państwowymi. Musimy zaktualizować hasła, poruszać sprawy nurtujące w społeczeństwie. Jeśli nie znajdziemy swojego wyrazu w tych dziedzinach — młodzież pójdzie gdzieindziej i inaczej sformułuje swój światopogląd. Wewnątrz Harcerstwa należy bardziej zróżniczkować programy i hasła. Na wiek 16 — 21 lat przypada budzenie się ciekawości w stosunku do świata, a więc na ten okres — nie wprowadzając kwestii zadrażniających — dajmy programy ogólnonarodowe i ogólnopaństwowe (na przykład uprzemysłowienie kraju, przebudowa ustroju rolnego, podnoszenie kultury, walka z analfabetyzmem i t. p.). Na realizowanie tych haseł można skierować cały, właściwy dla tego okresu życia młodzieży, romantyzm i entuzjazm. Problem obrony narodowej, odpowiednio dla młodzieży podany, może być sam programem pracy.

Wśród młodzieży do lat 14-tu należy wytworzyć jednolitą organizację harcerską, w oparciu o szkołę. Powyżej lat 14-tu — pozostawić młodzieży wolny wybór życia organizacyjnego.

Jeśli chodzi o element, znajdujący się w 4-tej gałęzi pracy — to cały wysiłek trzeba skierować na wytworzenie kadr instruktorskich, przecież tak brak nam instruktorów. Dopiero element nie nadający się do pracy instruktorskiej skierowywać do innych działów, ale i tu nie rozpraszać sił, raczej wybrać sobie pewne działy pracy i te obsadzać, np. opieka nad matką, spółdzielczość, prowadzenie kolonii letnich i t. p. Najważniejsze nasze zadanie, to zwrócić Harcerstwo w kierunku zagadnień dzisiejszej Polski. Siły zagadnienia tego starczy na rozpłomienienie duszy polskiej. Rzeczą najważniejszą jest wierzyć we własne siły".

Przegląd prasy młodzieży

W okresie sprawozdawczym t. j. w czasie między 1.III. a 1.VI.37 znów mamy do zanotowania zmiany i przegrupowania w pismach młodzieży. Przede wszystkim, po 10-cio miesięcznej przerwie z dn. 1.V. odrodziła się w zmienionej nieco szacie zewnętrznej, o zmienionym nieco charakterze treści „Kuźnia Młodych" pod nowym tytułem — jako „Nowa Kuźnia". Pragnie ona zachować z „Kuźni" charakter wolnej trybuny młodych oraz kontynuować idee dawne unikając popełnianych uprzednio błędów oraz dodaje od siebie akcenty społeczno-demokratyczne. Niedługo potem, z datą 1.VI., ukazało się na miejsce niewychodzącej od marca „Pracy Strażowej" inne, nowe czasopismo młodzieży szkolnej, wydawane przez „Straż Przednią" — „W Młodych Oczach". O treści jednego pisma jak i drugiego trudno jest wydać zdecydowany sąd oparty na znajomości jednego numeru — wartość ich ocenić będzie można nie na podstawie wstępnych artykułów, a dopiero po pewnym czasie — dając odpowiedź na pytanie — czy i jak spełniają one swe zadanie? Narazie niemile udzerza zamieszczona w Nr. 1, „W Młodych Oczach" obszerna, ale w przykrym tonie utrzymana krytyka „Nowej Kuźni".

W prasie młodzieży akademickiej na miejsce „WoTuM" („Wolnej Trybuny Młodzieży"), które choć zapowiadało się poważnie, przestało wychodzić po trzech miesiącach — pojawiło się „Przedwiośnie" (15.V.), czasopismo redagowane przez akademicka młodzież socjalistyczną, bardziej od poprzedniego radykalne. W prasie harcerskiej „Brzask" zastąpił wileńskie „Naprzełaj". Wśród czasopism młodzieży pracującej — w związku z przekształceniem ośrodków pracy przez władze wojskowe na Junackie Hufce Pracy pismo „Ośrodki Pracy" przemianowane było początkowo na „Służbę Pracy" a ostatnio na „Junaka" bez zmian w charakterze pisma. Natomiast „Biuletyn Pracy Wewn." wydany dla kadry instr. J. H. P. wraz ze zmianą tytułu na „Przegląd Służby Pracy" podniósł swój poziom i zmienił na lepszą szatę zewnętrzną.

W związku z niedawnym przemianowaniem „Buntu Młodych" na „Politykę" nasuwają się uwagi natury ogólnej. Mianowicie przy redagowaniu czasopism młodzieży aktualna była i jest zawsze kwestia automatycznego odnawiania zespołu redakcyjnego przez usuwanie się członków starszych a wchodzenie nowych, młodszych. Ponieważ jednak ci starsi z biegiem czasu stają się przez wyrobienie i doświadczenie coraz niezbędniejsi w pracy, zespół redakcyjny kostnieje i po paru latach zachodzi zjawisko często obecnie obserwowane — pismo traci charakter młodzieżowy, bowiem oprócz tytułu nic wspólnego nie ma z młodzieżą. Szczególnie w ciągu ostatnich miesięcy sytuacja stała się wręcz paradoksalna: czasopisma młodzieży szkolnej zamieszczają artykuły młodzieży akademickiej

(patrz krytyka „Nowej Kuźni" w Nr. 1 „W Młodych Oczach"), pisma młodzieży akademickiej — głosy ludzi, którzy dawno już nic wspólnego z życiem studenckim nie mają (czasem w formie wywiadów). Natomiast prasa pokolenia starszego chętnym okiem widzi na swych łamach wypowiedzi młodych (patrz „Gazeta Polska" — cykl: „Niech młodzież zabierze głos"; „ABC" — „Z życia akademickiego"; artykuły w „Kurierze Porannym" i t. d.). Zjawisko to dało się specjalnie zauważyć w niezmiernie ciekawej a obfitej dyskusji — polemice na temat t. zw. kwestji młodzieżowej w Polsce. Początek swój wzieła ona w awanturach na wyższych uczelniach, a następnie podniecana była przez fakt wyborów do władz Bratnich Pomocy, przez projektowane stworzenia sektora młodzieżowego O. Z. N. oraz przez zarządzenia min. Świętosławskiego o zawieszeniu działalności Bratnich Pomocy i organizacyj politycznych młodzieży akademickiej. Udział w tej polemice brali przedstawiciele różnych pokoleń i kierunków — niektórzy z nich snuli dociekania teoretyczne nad idealizmem i ideologią młodzieży, inni formowali wytyczne polityki młodzieżowej — większość jednak zajmowała się znalezieniem źródeł zła i sposobów jego naprawy. I co jest charakterystyczne dla wszystkich wypowiedzi — za awantury na uczelniach, rozpolitykowanie, obniżenie poziomu kultury nauki — zjawiska pozornie zależne tylko od młodzieży — nikt jej samej za to nie wini. Większość autorów odpowiedzialność składa na pokolenie starsze, które nie umiało sobie wychować następców, myśląc tylko o własnych przywilejach, pozostawiając młodzież „*Za murem chińskim*", krzywdzoną i wyzyskiwaną, i wciąż czekającą na spadkobranie, na wzięcie czynnego udziału w życiu. (J. Pawłowski — „Państwo Pracy" Nr. 16). Jeśli zaś zainteresowano się młodzieżą to poto, aby uczynić z niej narzędzie w rękach rozpolitykowanej braci partyjnej. I dlatego nie można się dziwić, że brak młodzieży zaborczości, przedsiębiorczości, dynamizmu ideowego (J. Łobodowski — „*Sprawa młodzieży polskiej*" — „Kurier Poranny" z dn. 14.III). — wobec skutków stosowanej przez „dynastyczne rody speców" „*Polityki młodzieżowej w Polsce*" (S. Walecki — „Państwo Pracy" Nr. 12), dzięki której „młodzież straciła wiarę nietylko w formę ale i treść wielkich słów i stała się gromadą przedwcześnie zgorzkniałych pesymistów, walczących z urojonymi hasłami i wypaczonymi ideami". To, że „*Trzeba*" dopiero „*otworzyć młodzieży oczy na Polskę*" to także wynika z „obustronnego tragizmu jej położenia — walki z realizacją własnych ideałów oraz „działalność partyj zakażajacych jej patriotyzm i szerzacych warcholstwo" (Z. Stahl — „Kurjer Poranny" z dn. 7.III.) Ale mimo przewagi ilościowej wypowiedzi przepojonych goryczą, znaleźć można nieliczne głosy uznające potrzebę porozumienia pokoleń, potrzebę opieki, pomocy i rady starszych (W. Hojdysz — „*Mam lat 20*" — „Kurjer Poranny" z dn. 1.IV. i A. Wolski. — „*Niech młodzież sama zabierze głos*" — „Gazeta Polska" z dn. 20.IV), z warunkiem, że „starsi podejdą do młodzieży poważnie i uczciwie z hasłem metody konstruktywnej i dobrym przykładem" (S. W. — „*By wiedza i kultura wzrastały*" — „Dekada" Nr. 17), „wejrza w jej życie z chęcia zrozumienia go i skoordynowania z nim własnych wysiłków". (E. Skiwski — „*Temperament bezrobotny*" — „Kurier Poranny" z dn. 5.IV). W tym miejscu wymieniany jest ze słowami krytyki czynnik, specjalnie powołany do opiekowania się młodzieżą a jednak nie wywiązujący się dobrze z zadania — władze akademickie. W poprzednim okresie spotkały się one z zarzutami zbytniej pobłażliwości w stosunku do awanturników, gdy jednak zastosowane,

początkowo łagodne a potem ostre represje, w myśl zasad, że *„Kastet i nóż nie mogą rządzić w życiu akademickim“* a „przeciwdziałanie złu stało się koniecznością państwową“ (wicemin. J. Ujejski — „Kurier Poranny“ z dn. 6.IV) wybuchła burza niepomiernie większa. Krytykowana jest sama metoda postępowania władz — nie podoba się ona przede wszystkim byłemu O. N. R. *„Z sercem a nie z motopompą!“* woła ks. S. Trzeciak, *„Nie tędy droga“*, *„Metody represyj nie dadzą rezultatów“*, „trzeba zmienić sposób postępowania“, *„Panom rektorom ku rozwadze“*: „motopompa nie zastąpi autorytetu“ — oto nieliczne tytuły artykułów z „ABC“ (z dn. 11.V.; 1.V.; 23.IV.; 30.IV.), które m. in. za sprawców tegorocznych zajść uznają ministra i rektorów, nie chcących w tak błahych sprawach ustąpić młodzieży a represjami wywołujących reakcje. Aby usunąć ten stan rzeczy, że *„Rzeczpospolita akademicka nierządem stoi“* (A. Mełeń — „Państwo Pracy“ Nr.15), co powoduje ogromne straty. (*„Ostatni rok akademicki kosztował 100 milionów zł.“* — „Dekada“ Nr. 18/19). trzeba *„sięgnąć do źródeł zła“* (St. Brzoza — „Przemiany“ Nr. 11—12), t. j. rozpatrzyć błędną politykę oświatową — metodę przemilczenia w szkole ważnych zjawisk politycznych (*„Polityka apolitycznej szkoły“* — „Młodzi idą“— Nr. 4), a na wyższych uczelniach metodę przerzucania się w krańcowe ostateczności tolerowania wybryków to znów zbyt surowych represyj, bez zdecydowanej linii postępowania (*„Zabieram głos“* — „Gazeta Polska“ z dn. 27.IV.) — i zatroszczyć się *„O polską myśl wychowawczą“* (T. Wrona — „Przemiany“ Nr. 10).

Drugą przyczyną oburzenia na zarządzenia władz obok fałszywości metod postępowania, wynikających z błędnej polityki oświatowej było postawienie na jednej płaszczyźnie organizacyj i Bratniaków narodowych i demokratyczno - postępowych. Młodzież narodowa uważa, że represje są wymierzone tylko w nią bowiem ona reprezentuje przeszło 90% młodzieży studenckiej, podczas gdy inne ugrupowania nie odgrywają żadnej roli. Tymczasem organizacje takie jak Legion, Z. P. M. D., Z. M. N. S., „Wici“, oprócz licznych artykułów ogłosiły w prasie protesty przeciw zarządzeniom ministra, słusznych w stosunku do sprawców burd lecz krzywdzących organizacje zawsze występujące w obronie nauki i spokoju. („Dekada“ Nr. 18/19; „Państwo Pracy“ Nr. 15; „Przemiany“ Nr. 11/12; „Młodzi idą“ Nr. 5; „Robotnik“ z dn. 11.IV; „ABC“ z dn. 15.IV i 18.IV. i t. d.). Jedna tylko „Dekada“ całkowicie aprobuje ostatnie posunięcia, wobec *„Kryzysu akademickich „Bratnich Pomocy“* (Nr. 17) i „Konieczności poniesienia przez ogół młodzieży konsekwencyj za tolerowanie postępowania nieodpowiedzialnych czynników“ (*„By wiedza i kultura wzrastały“*. Nr. 17) — ale nawet ona, w konkluzjach powyższego artykułu stwierdza, że: „1) walka młodzieży o polskość uczelni jest sprawą pozytywną i wielkiej wagi; 2) młodzież musi posiadać dla swoich ideowych pragnień możliwości wyżycia i 3) odsunięcia młodzieży od zagadnień społ. - polit. jest zabiciem w niej zainteresowania sprawami publicznymi“. Ta ostatnia teza znalazła tylko jednego przeciwnika w A. Wolskim (*„Niech młodzież zabiera głos“* — „Gazeta Polska“ z dn. 20.IV), którego poglądy dadzą się streścić w zdaniu: „służbę państwową pełnią nasi ojcowie — na nas czas — uczmy się, a nie politykujmy“. Ogromna większość dyskutantów udawadnia we wszelki możliwy sposób błąd w rozumowaniu, że zainteresowania młodzieży całkowicie zająć może nauka. Dodatni bowiem jest wśród młodzieży „proces pogłębiania idei przez naukę i uspołeczniania nauki przez idee (R. Olbrychski — *„Czy młodzież akad. jest*

bezideową?" — „Przemiany" Nr. 11—12), sił i energii nie można i nie należy wekslować na tory czystej fachowowości (J. Skiwski — *„O rewizję stosunku do młodzieży"*—„Kurier Poranny" z dn. 5.IV), a zresztą złe są nie zainteresowania ideowe a wybryki polityczne, których uniknie się, gdy jedynym celem młodzieży będzie zdobywanie wiedzy. (*„Niech młodzież sama zabierze głos — 12 przedstawicieli młodzieży wypowiada swe myśli"* — „Gazeta Polska" z dn. 3.V).

Wraz z problemami zawieszenia działalności organizacyj przy jednoczesnej potrzebie wyżycia się ideowego młodzieży, dla uniknięcia pracy konspiracyjnej, zjawiają się koncepcje utworzenia powszechnej organizacji młodzieży, związane z akcją konsolidacyjną (L. Stachórski — *„Powszechność organizacji młodzieży"* — „Kurier Poranny" z dn. 24.III). Kilka głosów jest nawet za tym, aby stworzyć jedną, naczelną organizację akademicką apolityczną, zależną od czynników państwowych, natomiast rozwiązać wszystkie dotychczasowe organizacje i korporacje (patrz wyżej — poprzedni art.). Wobec rozproszkowania organizacyjnego byłoby wskazane przynajmniej stworzenie przy O. Z. N. Rady Młodzieżowej, która opracowałaby plan ideowo-wychowawczy dla sektora młodzieżowego — co znów mogłoby doprowadzić do dobrowolnej, na zasadzie równości przeprowadzonej konsolidacji. (*„Młodzież w oczach jej przedstawicieli"* — wywiad z H. Puziewiczem — „Państwo Pracy" Nr. 16).

Tymczasem O. Z. N. pomija sprawę młodzieży. Jedni uważają to za minus, inni, a m. in. „Obóz Młodych" Nr. 7 pisze, że „można to uważać za plus, bo fałszywym jest wydzielanie młodzieży w osobny problem, gdyż przewijać się on musi przez wszystkie oddziaływania społeczne". W każdym razie potrzebę konsolidacji uznają wszyscy, tylko, jak zwykle, na różny sposób. Akademicy twierdzą, że *„Droga do pojednania"* całej *„młodzieży polskiej"* (M. Święcicki — „Dekada" Nr. 13—14) nie jest zbyt daleka wobec wspólnych poglądów na zagadnienia ogólnopaństw., obrony narodowej i t. p. oraz, że coraz potrzebniejsza i bliższa realizacji jest współpraca młodzieży inteligenckiej z robotniczą i chłopską. (*„Kongres Młodego Pokolenia"* — „WoTuM" Nr. 5). Wieś natomiast myśli o zjednoczeniu tylko organizacyj wiejskich (H. Puziewicz — *„O co nam chodzi"* — „Młoda Wieś" Nr. 7—8), bowiem *„Powszechność wsi nie dźwignie"* (S. Gierat — „Siew" Nr. 16), a nawet byłaby szkodliwa, wobec zbyt dużych różnic psychicznych, materialnych i terenowych, jakie leżą między wsią a miastem. Ciekawa jest jeszcze jedna rzecz — mimo b. częstych ubolewań w prasie różnych kierunków na rozbicie organizacyjne i ideowe młodzieży (patrz np. *„List filistrów korporacyj do młodzieży"* — „ABC" z dn. 9.V) — wzmianki o konieczności zjednoczenia wywołały obok całkowitej afirmacji i nawoływań do poparcia idei, zdania odmienne. Dowodzą one, każde dla swojej grupy, dokonanej już jednolitości ideowej. Tak np. A. Czyżewski (*„Jeszcze o młodym pokoleniu"* — „Gazeta Polska" z dn. 17.IV) twierdzi, że cała młodzież jest obecnie zgodna na odcinku obronności, J. Pawłowicz, rozpatrując zagadnienie *„Młodzież a konsolidacja"* („Kurier Poranny z dn. 17.III), uważa, że formalnej konsolidacji nie ma i nie wiadomo czy wobec ambicyj, zakłamania i t. p. wogóle nastąpi, ale faktyczna jest już prawie dokonana. O stopniowym zmniejszaniu się rozbieżności ideowych wśród młodzieży, dzięki nacjonalizacji lewicy i rądykalizacji prawicy, pisał też w tym samym piśmie w dn. 12.III L. Stachórski (*„Cztery zasady"*). Podobnie „Ruch Mło-

dych" Nr. 3, omawiając głosy prasy, całkowicie przytakuje miesięcznikowi młodych katolików „Pax", który twierdzi, że „w młodym pokoleniu dokonała się już konsolidacja naturalna i spontaniczna" i nadmienia, że wyrazem i rezultatem tej pracy są „Zasady programu Narodowo-Radykalnego". Omawiając zaś wyżej wzmiankowany artykuł o „Drogach pojednania młodzieży" pyta komentator *„Czy to nas tylko łączy"* (t. j. obrona narodowa, walka z komuną, budowa Polski dla Polaków...) i dodaje idee: „Boga, Narodu i sprawiedliwości społecznej".

Ten sam numer zawiera notatkę o akcesie Z. H. P. do O. Z. N., fakcie rzekomo mającym świadczyć o rozbieżności ideowej „góry" i „szerokich mas harcerskich, które są z gruntu narodowe" (*„Z. H. P. zrzuca maskę"* i *„Czy harcerstwo jest w „Ozonie"* — „ABC" z dn. 21.IV). Jeśli już mowa o Z. H. P., wsponmnę jeszcze tylko o kilku b. życzliwie doń nastawionych artykułach. Są nimi: *„Harcerstwo akademickie na dobrym tropie"* w „Dekadzie" Nr. 15, *„Oblicze i nurty harcerskie"* w Nr. 3 „WoTuM" i *„Młodzież Polska za granicą"* („Polacy za granicą" Nr. 4).

W ostatnim okresie daje się zauważyć znaczną obniżkę liczby artykułów poświęconych samokształceniu — pracy wewnętrznej w organizacjach. Jeszcze tylko „Siew" zakańcza w Nr. 21 dyskusję (z N. 7—19) o tym *„jaki powinien być przodownik wiejski?"* a „Przodownik Wiejski" Nr. 3 na marginesie konferencji odbytej w Łowiczu dn. 7, 8 i 9.III omawia ideę i *„Oblicze uniwersytetów chłopskich"*. „Kierownik" zaś w Nr. 3 daje artykuł E. Golusa o *„Gawędach w Kole"*, w Nr. 5 rozważania L. Żółtowskiej o *„Rozmaitych celach dyskusji"*, a w Nr. 4 *„Wzorzec zabaw i gier"* J. Zapłatyńskiej i omówienie konkursu „Kierownika" na opisanie w czterech etapach tematu: „Chrystus uświęca rodzinę". Ta dość wyraźna zmiana w tematach artykułów, jak również zróżnicowanie treści w zależności od grupy redagującej pismo — spowodowana została poprostu... przez wiosnę. Wraz z jej nadejściem młodzież wiejska musiała przerwać zajęcia samokształceniowe dla prac w polu, a pisma poświęciły prawie wyłącznie swe łamy sprawom hodowli kurcząt, uprawy warzyw i t. p.

Młodzież pracująca w odbiciu swej prasy nie przerwała jeszcze prac zimowych — stara się tylko przenieść ją z murów miejskich na otwartą przestrzeń, omawia więc organizację wycieczek, gier na wolnym powietrzu, sport.

Najmniej czuć wiosnę z pism akademickich. Tu i owdzie są już anonsy letnich wycieczek i obozów, plany praktyk, ale na ogół wszyscy są przejęci sprawami swych uczelni i... egzaminami. Pisma zatem młodzieżowe wchodzą obecnie w okres pewnego rodzaju zastoju — następny przegląd podany będzie akurat po ich odpoczynku — na jesieni.

W. Konewczanka.

K s i ą ż k i

Pierwsze ćwierćwiecze Harcerstwa Żeńskiego

Materiały do historii w opracowaniu dr. Ewy Grodeckiej. Cz. I. 1911--1914. Wyd. „Na Tropie". Warszawa. 1937.

W słowie „od autorki" druhna Grodecka wyjaśnia, tym którzy nieuważnie przeczytają tytuł, że ta książka nie jest „historią harcerstwa", lecz tylko poraz pierwszy opublikowanymi materiałami do historii" (str. 5).

„Materiały" te zawierają bardzo mało samych „dokumentów". Usilne starania d-hny Grodeckiej nie mogły stworzyć tego, co zniszczyła wojna, co popleśniało w piwnicach i innych zgoła nieodpowiednich na archiwa kątach, — lub, co wogóle nie zostało utrwalone na papierze, czy też celowo było natychmiast zniszczone — ze względu na bezpieczeństwo.

Powstałe stąd wielkie luki starają się choć częściowo uzupełnić relacje „pierwszych harcerek" zwłaszcza d-hny Jadwigi Falkowskiej i Olgi Drahanowskiej-Malkowskiej wspominających to, co było w owych latach 1911, 1912 „nowym sposobem życia".

Jest wielka „zdobyczą" d-hny Gradeckiej, że tak umiejętnie wniknęła w atmosferę, w jakiej przebywała młodzież przedwojenna. odtworzyła ją żywą i plastyczną, równocześnie pozwalając wniknąć w metodykę samej pracy: zbiórek, obozów. wycieczek.

Niewątpliwie historyk — analityk będzie w przyszłości bardzo drobiazgowo rozstrząsał: jakie znalazły w harcerstwie polskim zastosowanie Baden-Powellowskie metody i formy, dla pełności obrazu będzie musiał dać zarys zawiązków ruchu skautowego i w innych krajach. Druhna Grodecka słusznie zatrzymała się tylko na „poprzednikach" polskich. Piękna i godna jest ta nasza narodowa genealogia harcerska. Spotykałam się czasem ze śmiesznymi zarzutami, że skauting to ruch obcy i że niebezpieczna jest jego międzynarodowość. Prawdą jest, że zaczerpnęliśmy pełną garścią ze skarbnicy zdobyczy Baden-Powella, ale zrobiliśmy to dlatego, że tworzywo mieliśmy już gotowe i Baden-Powell we właściwym momencie udzielił nam cennej pomocy w wychowaniu nowego człowieka, żołnierza i obywatela Polski niepodległej.

Jest pewnikiem, że: „nie można dziś mówić o żadnym ruchu młodzieży polskiej bez nawiązania — do Filaretów i Filomatów". „Z nich jest wszystko, co wielkie, czyste, twórcze młodzież wniosła do skarbca Polski przez lata niewoli i ucisku, walk wyzwoleńczych,

zmagań wewnętrznych, budowania własnego państwa“ (str. 7). Po nich zew rzucił „obrony czynnej“ Zygmunt Miłkowski — T. T. Jeż — „wieczny rewolucjonista“. Dzięki niemu powstał w r. 1886 Związek Młodzieży Polskiej — Zet.

Może żałować należy, że druhna Grodecka podejmując trud niemały ustalenia prac Zetu, Zarzewia, Młodzieży Narodowej nie wyjaśniła dokładniej wzajemnych stosunków i zależności między tymi organizacjami i nie określiła bliżej czemu odpowiada pojęcie „niezależny zet“. Wprawdzie zainteresowani mogą znaleźć uzupełnienie w cytowanej przez autorkę pracy „Walka o szkołę polską“. Lecz gdy historia prac młodzieżowych tak jest naogół mało lub zgoła mylnie znana, dobrze, by choć na odcinku prac harcerstwa żeńskiego mógł powstać pełnobarwny obraz.

Z pewnością znajdzie on swe należne miejsce w przyszłej historii harcerstwa. Trzeba też żywić nadzieję, że ukazanie się „Materiałów“ pobudzi świadomych naszej przeszłości do poczynienia uzupełnień, a harcerki do skrzętnego gromadzenia relacji, dokumentów, fotografii i przysyłanie ich do G. K. H.

Byłoby niezmiernie pożądanym, by książka druhy Grodeckiej znalazła licznych czytelników poza harcerstwem. Naszym instruktorkom i instruktorom dostarczy bardzo wiele tematów do rozważań i rozmyślań i niewątpliwie „pomoże czuwać“, być zawsze gotowymi, czynić nieprzerwanie.

Wydane „Materiały“ odnoszą się tylko do doby przedwojennej. — Dalsze „Materiały“ są już opracowane i czekają na wydawcę.

Z. D. K.

Treść numeru:

Cena numeru 1,25 zł. Prenumerata roczna 4 zł.

Redaktor: Marjan Wierzbiański.

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Łazienkowska 7, Dom Harcerski

Wydawca: „Na Tropie", Stow. zarejestr.

Adres Administracji: „Na Tropie", Warszawa, ul. Łazienkowska 7
Konto P. K. O. Nr. 62.288.